



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2015

**Andreia Cristiana
Moreira da Silva**

**Animação de leitura e diversidade linguística e
cultural na educação pré-escolar**



Universidade de Aveiro Departamento de educação
Ano 2015

**Andreia Cristiana
Moreira da Silva**

Animação de leitura e diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Ao meu pai, por ser bom pai.

Ao Pedro, por todo o amor e por sempre acreditar em mim, mesmo quando não acreditei.

A todas as crianças do mundo para que contribuam para um mundo mais inclusivo.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Susana Marques de Sá,
Assistente convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Na realização deste relatório pude contar com o apoio incondicional de várias pessoas que me incentivaram em momentos fulcrais, com palavras sábias ou simplesmente ouvindo os meus desabafos. A todas essas, que foram o meu pilar neste percurso, o meu sincero obrigada por tornarem possível a realização deste sonho...

À professora Ana Isabel Andrade, pela tranquilidade transmitida, pela amizade, pela disponibilidade, pelas suas palavras sábias, pela partilha de conhecimentos, mas sobretudo, pela excelente orientação.

À educadora Fátima Vieira, pela disponibilidade e colaboração ao longo da minha intervenção.

À Professora Marlene Migueis e à professora Aida Figueiredo, pela amizade, pela excelente orientação da Prática Pedagógica e por me terem tornado mais reflexiva enquanto educadora.

Ao meu pai por todos os sacrifícios que fez por mim e pelo amor com que me brindou ao longo da vida.

Aos meus irmãos que sempre me demonstraram o quão devo ser responsável e o quão é importante trabalhar para conseguirmos alcançar os nossos objetivos.

Ao meu querido namorado, pelo amor que nos une, pela amizade, por todos os momentos em que me disponibilizou o seu ombro para desabafar, por todas as palavras de coragem e por ter esperado por mim.

Agradeço à Ana pela amizade, pela compreensão, e por me fazer perceber que há vida para além deste trabalho.

Às minhas colegas da mediateca, Maia, Bárbara e Mariana pela amizade, pela partilha, pelo apoio nos momentos de maior stresse, e por me fazerem acreditar mais em mim e apaziguarem a minha ansiedade.

À minha sobrinha e à minha futura afilhada que são a minha maior inspiração e alegria.

Às crianças envolvidas neste estudo, e às outras que me fizeram crescer profissionalmente, por encherem os meus dias de luz e felicidade.

A Deus, por tudo que tenho e sou.

palavras-chave

Educação para a diversidade, diversidade linguística e cultural, animação de leitura, educação pré-escolar.

resumo

Ultimamente tem-se assistido a uma maior contacto entre as pessoas, devido ao fenómeno da globalização. Este contacto tem tornado os indivíduos mais conhecedores da diversidade existente no mundo e mais conscientes das suas diferenças. A diversidade e a diferença devem ser observadas como um fator de enriquecimento, sendo urgente educar desde cedo as crianças para esta realidade.

Neste contexto, pressupondo que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento global da criança, esta apresenta-se como uma possibilidade na educação para a diversidade linguística e para a diferença. Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo compreender as potencialidades educativas da animação de leitura na educação para a diversidade linguística e para a diferença de crianças em idade pré-escolar.

Seguindo este estudo uma perspetiva do tipo investigação-ação, foi concretizado um projeto de intervenção com um grupo de crianças em idade pré-escolar num jardim de infância, onde foram desenvolvidas maioritariamente atividades de pós-leitura com o objetivo de educar para a diversidade linguística e para a diferença.

O presente estudo analisou as interações verbais e não verbais, os registos escritos e as imagens das situações educativas de todas as sessões do projeto, concluindo que a animação de leitura permite à criança mobilizar conhecimentos de si, do *outro* e das línguas e mobilizar capacidades de observação e de comparação das línguas e da diferença e, por sua, desenvolver atitudes de respeito e valorização pelas línguas e pela diferença.

Torna-se, assim, relevante educar para a diversidade linguística e para a diferença desde cedo e ao longo de todo o processo educativo. Neste sentido, é essencial que os atores educativos encontrem estratégias pedagógicas para que as crianças respeitem e valorizem a diferença e o *outro*. Neste relatório de prática pedagógica apresenta-se apenas uma das muitas possibilidades de educar para a diversidade linguística e para a diferença.

keywords

education for diversity, linguistic and cultural diversity, reading animation, pre-school education

abstract

Lately we have seen people getting closer, due to globalization. This approach makes people more knowledgeable of the diversity that exists in the world and more aware of our differences. The diversity and difference should be observed as a factor of enrichment, becoming urgent to educate the children early to this reality. In this context -assuming that children's literature contributes to the global development of the child- it comes as a possibility in education for linguistic diversity and for the difference. Therefore, the present study analyses how to understand educational potentialities of animated reading in education for linguistic diversity and for the children difference in preschool age." Following this study in a research-action type of perspective, an intervention project was realized with a group of children with preschool age in kindergarten, where were developed mostly post-reading activities with the goal of education for linguistic diversity and for the difference. The present study analyses reviewing verbal and non-verbal interactions, the writings records and the pictures of educational situations from all sessions of the project, we can conclude that a animated reading allows the child to mobilize knowledge of himself, the others and of languages, and mobilize observation skills and comparison of languages and difference, and develop attitudes of respect and appreciation in languages and difference. As educators, we consider relevant to continue educating for a linguistic diversity and for the difference from early and along the entire education process. In this sense, it is essential that the educational actors find teaching strategies for children to respect and value the difference and the other. This teaching practice report presents only one of the many possibilities to educating for a linguistic diversity and for the difference.

Índice

Introdução geral	7
Capítulo I: Educação para a diversidade.....	11
1. <i>Educação e diferença</i>	14
1.1. Os trilhos da inclusão: contextualização histórica	14
1.2. A diferença e a educação inclusiva	20
1.3. As línguas e as culturas do mundo	26
1.4. Preservação da diversidade linguística e cultural: necessidade eminente....	28
1.5. Políticas e práticas cultural e linguisticamente inclusivas	30
2. <i>Língua, identidade e cultura</i>	35
2.1. Língua.....	35
2.2. Identidade	39
2.3. Cultura.....	42
Capítulo II: Literatura infantil e animação de leitura.....	47
1. <i>Literatura infantil</i>	51
1.1. Afirmção da literatura infantil	51
1.2. A ilustração na literatura infantil.....	54
1.3. A importância da literatura infantil	56
1.4. Desafios colocados à literatura infantil	58
1.5. Literatura infantil, diferença e diversidade linguística.....	60
2. <i>Animação de leitura</i>	64
2.1. Definição de animação de leitura	64
2.2. Estratégias de animação de leitura	66
Capítulo III: Metodologia e projeto de intervenção.....	71

1. <i>Projeto de intervenção</i>	73
1.1. Metodologia de tipo investigação-ação.....	73
1.2. Contextualização do projeto.....	76
1.1. Inserção curricular da temática	77
1.2. Questões e objetivos de intervenção-investigação	80
1.3. Caracterização do contexto	80
1.4. Descrição das sessões do projeto de intervenção	83
2. <i>Instrumentos e métodos de recolha de dados</i>	93
2.1. Observação participante, videogravação e registos fotográficos	94
2.2. Registos das crianças.....	95
Capítulo IV: Apresentação dos dados e análise dos resultados	97
1. <i>Metodologia de análise de dados</i>	99
1.1. Análise de conteúdo	99
1.2. Categorias de análise.....	101
C1. Conhecimentos	103
C2. Capacidades.....	104
C3. Atitudes	105
2. <i>Análise e discussão dos resultados</i>	106
2.1. Conhecimento <i>de si</i>	106
2.2. Conhecimento <i>do outro</i>	112
2.3. Conhecimento <i>das línguas</i>	117
2.4. Capacidade de observação	121
2.5. Capacidade de comparação	122
2.6. Atitudes e Valores	124
2.6.1. Abertura e recetividade	124
2.6.2. Respeito e valorização	129
3. <i>Síntese dos resultados obtidos</i>	133

Considerações finais	137
Referências bibliográficas.....	147
Anexos (em CD)	155

Índice de ilustrações

Ilustração 1: Livro “Os ovos Misteriosos”	85
Ilustração 2: Criança a desenhar	87
Ilustração 3: Fotografia do papagaio.....	86
Ilustração 4: Organização das crianças	87
Ilustração 5: Participação dos meninos na atividade	88
Ilustração 6: Participação das meninas na atividade.....	88
Ilustração 7: Registo escrito de uma criança a falar línguas	90
Ilustração 8: Árvore genealógica enriquecida de uma criança	92
Ilustração 9: Criança a partilhar conhecimentos da sua língua.....	107
Ilustração 10: Criança a partilhar capacidades e conhecimentos como falante	107
Ilustração 11: Criança a falar línguas com um familiar	109
Ilustração 12: Registo escrito de uma criança a falar línguas	109
Ilustração 13: Registo das línguas faladas pela família da criança I.....	110
Ilustração 14: Registo das línguas faladas pela família da criança T	110
Ilustração 15: Compreensão da história registada por uma criança CA	113
Ilustração 16: Compreensão da história registada pela criança SA	113
Ilustração 17: Identificação de duas línguas que duas crianças são capazes de falar .	115
Ilustração 18: Registo de uma criança reconhecendo o <i>outro</i>	115

Índice de quadros

Quadro 1- Distribuição das línguas do mundo por área de origem	26
Quadro 2- Visão geral das sessões	84
Quadro 3- Instrumentos/métodos de recolha e dados recolhidos	94
Quadro 4- Categorias de análise	103

Índice de esquemas

Esquema 1: Modelos adotados pela inclusão e pela integração	23
---	----

Índice de anexos (em CD)

Anexo 1- Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção	156
Anexo 2- Planificação 1	165
Anexo 3- Planificação 2	184
Anexo 4- Mascote do projeto	194
Anexo 5- Registos das crianças (Compreensão da história)	194
Anexo 6- Excerto da história em diferentes línguas	198
Anexo 7- Onomatopeias em diferentes línguas	199
Anexo 8 -Registos das crianças (“nós também falamos diferentes línguas”)	200
Anexo 9- Folha de registo “as nossas famílias falam diferentes línguas”	204
Anexo 10- Árvore genealógica enriquecida	208
Anexo 11- Alguns registos fotográficos do projeto de intervenção	211
Anexo 12- Transcrições de todas as sessões	216
Anexo 13- Tabela de convenções utilizadas na transcrição dos vídeos	241
Anexo 14- Transcrições agrupadas em categorias e subcategorias	242

Lista de abreviaturas

NEE- Necessidades educativas especiais

OCEPE- Orientações curriculares para a educação pré-escolar

PPS- Prática Pedagógica Supervisionada

QECR- Quadro europeu comum de referência para as línguas

Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução geral

O presente trabalho de investigação enquadra-se no currículo de formação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares de *Seminário de Investigação Educacional*, no ano letivo de 2014-2015. Estas unidades curriculares desenvolveram-se em estreita articulação com a unidade curricular de *Prática Pedagógica Supervisionada A2* (PPS A2) que teve como objetivo proporcionar às estudantes, enquanto futuras professoras/educadoras, um conjunto variado de experiências de prática sob a supervisão do orientador de seminário e da educadora/professora cooperante. Este estudo não se cinge, no entanto, a todo o trabalho concretizado na unidade curricular de PPS focando-se essencialmente no desenvolvimento de um projeto de intervenção de tipo investigação-ação, num jardim de infância da região de Aveiro.

Assim, o presente estudo foca-se em duas grandes temáticas: *diversidade linguística e diferença*, por um lado, e *animação de leitura*, por outro.

Se observarmos com atenção os contextos que nos rodeiam, percebemos que a sociedade atual é cada vez mais diferente e diversificada. Assim, num mesmo espaço, vivem pessoas com diferentes nacionalidades, crenças, atitudes e valores, línguas e culturas. Tal facto deve-se, essencialmente, ao fenómeno da globalização, fenómeno que se acentuou com o crescimento dos meios de transportes e de comunicação no final do século XX, prolongando-se neste século.

Nesta linha, os movimentos migratórios, fruto da globalização, têm contribuído para a alteração da composição da sociedade e do mundo em que vivemos e para a nossa perceção do mundo. Presenciamos uma sociedade rica em inseguranças e desafios marcada pela diversidade linguística e cultural, social, religiosa, sexual, entre outras.

É verdade que o mundo em que vivemos é multicultural, existindo desigualdades sociais e culturais que podem levar a atitudes de discriminação, nomeadamente a marginalização, fruto do preconceito ou do racismo. Vive-se num clima de rivalidade a nível global e, muitas vezes, a sobrevivência de alguns provoca o aniquilamento de outros. De facto, aprender a

viver com a multiplicidade de ideias e a variedade de identidades é complexo, mas necessário.

Sabemos, no entanto, que a diversidade sempre existiu. Contudo, presenciamos-la mais e temos maior consciência das nossas diferenças presentes na sociedade atual. Assim, a escola e os professores confrontam-se com novos desafios e problemas. Somos, frequentemente, confrontados com manifestações de intolerância, racismo, exclusão, xenofobia, entre outros estereótipos e preconceitos que, na escola, também se verificam.

Cabendo à escola incluir todas as crianças é, portanto, imperioso pensar numa educação capaz de abrigar e valorizar as diferenças, combater atitudes de discriminação e de criar oportunidades adequadas a todas as crianças. Assim, uma vez que a literatura infantil, nomeadamente por intermédio da animação de leitura e também pela sua própria leitura, ocupa um lugar privilegiado na formação integral das crianças, esta poderá ser uma estratégia a utilizar na educação para a diversidade linguística e para a diferença. Como será explicitado no capítulo II, os livros são um veículo de partilha de experiências, de troca de saberes e de valores, podendo promover a compreensão do outro.

Este trabalho surge, assim, da necessidade de dar resposta à crescente diversidade linguística e cultural nos contextos educativos e de compreender as potencialidades educativas da animação de leitura no desenvolvimento de atitudes de respeito e de valorização pelo *outro*. Procurámos dar resposta à seguinte questão: *De que forma a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença?*

Face a esta questão, delineámos como objetivo de investigação para a ação didática a desenvolver: *compreender as potencialidades da animação de leitura na educação para a diversidade linguística e para a diferença de crianças em idade pré-escolar.*

Assim sendo, a apresentação desta intervenção-investigação será feita em quatro capítulos:

I: *Educação para a diversidade*. Neste capítulo, faremos uma contextualização histórica das lutas travadas pelos organismos internacionais para que as diferenças fossem valorizadas e a inclusão fosse proclamada. Esclarecemos ainda o que entendemos por diferença e inclusão, relacionando os dois conceitos, tendo por base outros estudos. Relacionados com esta abordagem, procuraremos esclarecer os conceitos de “língua, cultura e identidade” que serão também abordados neste capítulo;

II: *Literatura infantil e animação de leitura*. Neste capítulo, apresentaremos a definição de literatura infantil e alguns autores de eleição neste domínio. Apresentaremos ainda o papel que a linguagem icónica tem nos livros de literatura infantil, bem como refletiremos sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança, fundamentando assim, neste capítulo, a sua utilização tendo por base alguns autores;

III- *Metodologia e projeto de intervenção*. Neste capítulo, apresentaremos a metodologia que foi utilizada neste estudo, uma metodologia de tipo investigação-ação, explicitando os instrumentos de recolha de dados utilizados e descrevendo o projeto de intervenção que implementámos com as crianças, apresentando algumas fotografias ilustrativas do mesmo;

IV- *Apresentação e análise dos dados*. No quarto e último capítulo, apresentaremos a metodologia de análise dos dados recolhidos deste estudo, pensada no sentido de atingir os objetivos de investigação definidos e de dar resposta à questão de investigação. No final deste capítulo, descreveremos e discutiremos os resultados obtidos.

Finalmente, apresentaremos considerações educativas, procurando refletir criticamente sobre questões emergentes da investigação conducente a este relatório de PPS: desenvolvimento do projeto de intervenção, estratégias utilizadas, metodologia de análise dos dados e resultados alcançados e o papel da educadora, como investigadora da sua prática. Assim, nesta parte final refletiremos sobre as complexidades e limitações do nosso estudo, apresentando algumas sugestões de melhoria para futuros educadores capazes de investigarem a sua própria prática educativa e de trabalharem as temáticas que elegemos neste relatório.

Capítulo I: Educação para a diversidade

“Cada vez que aprendemos a aprender e a conviver com nossas diferenças estamos dando um passo para a conquista da paz no nosso planeta”.

(Abenhaim, 2005, p. 52)

Nota introdutória

A escola, nos dias de hoje, fruto das alterações que se deram na sociedade, encontra-se em constante mudança, sendo caracterizada pela diversidade. O acesso à educação universalizou-se e, na escola, passou a haver maior diversidade de culturas, línguas, formas de ver e de estar, entre outros aspetos. Assim, a escola deverá evoluir no sentido de dar resposta às diferenças, sendo necessário preconizar cada vez mais uma educação para a diferença que leve os sujeitos a contribuírem para uma sociedade em que a paz seja uma realidade. Além disso, se a escola deseja garantir a equidade e a qualidade a todas as crianças nas aprendizagens conseguidas por essas mesmas crianças deverá saber lidar com as diferenças existentes no contexto educativo.

Face ao exposto, importa-nos, num momento inicial deste capítulo, expor o conceito de inclusão, pois relaciona-se com a educação para a diversidade, uma vez que incluir é respeitar e valorar as diferenças do *outro*. Assim, faremos uma contextualização histórica de algumas medidas que têm vindo a ser propostas por organismos internacionais no sentido de promover a igualdade de todos e, por sua vez, a inclusão. Posteriormente será explicitado o que se entende por educação inclusiva. Neste ponto inicial, em que se aborda o tema da inclusão, a questão da diferença está sempre presente, uma vez que falar de inclusão significa valorizar e integrar as diferenças.

Seguidamente, e justificando a nossa afirmação de que vivemos cada vez mais num mundo complexo e diversificado, exporemos dados concretos sobre a diversidade linguística no mundo. Posteriormente, conscientes desta diversidade, refletiremos sobre a necessidade de preservarmos a diversidade linguística e cultural tentando perceber quais as consequências da sua não preservação. Exporemos ainda medidas políticas educativas europeias que defendem a preservação da diversidade linguística. Por último, tomando como ponto de partida a ideia de que somos todos diferentes, definimos língua, identidade e cultura, conceitos abordados em todos os pontos destes capítulos e que devem aqui ser apresentados. Além disso, para além de todas as outras diferenças, a língua, a cultura e a identidade que construímos através delas são o que nos distingue enquanto seres humanos.

1. Educação e diferença

1.1. Os trilhos da inclusão: contextualização histórica

Como já referimos anteriormente, o final do século XX ficou marcado pelo fenómeno de globalização. Por esta razão, as relações de interdependência entre os países aumentaram a nível económico, político, cultural e científico. Como as relações entre as nações se desenvolveram, surgiu a necessidade de maior aproximação entre as nações e consequentemente, de acordo com alguns autores, nomeadamente Abenhaim (2005) “aumentou a dificuldade de convívio diante da diversidade” (Abenhaim, 2005, p. 39).

De acordo com Abenhaim (2005, p. 39), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania), desejou minimizar os conflitos, elegendo a escola como “eixo articulador do desenvolvimento”, decidindo assumir como prioridade a universalização da educação básica. Na tentativa de universalizar a educação, a discussão em torno da inclusão nos contextos educativos tem sido proclamada a vários níveis como políticos, sociais e educativos (Santos & Paulino, 2006). Assim, “neste panorama surgem vários movimentos em prol de um espaço educacional menos discriminatório, com objectivo de garantir, democratizar e universalizar o direito à educação” (Santos & Paulino, 2006, p. 108).

Em alguns países, sobretudo nos países em desenvolvimento, “a dificuldade de acesso e permanência na educação básica e a baixa qualidade da escola atingiram níveis insuportáveis” (Abenhaim, 2005, p. 40). Assim, de acordo com a *Declaração mundial sobre educação para todos* (Unesco, 1990), em 1990 havia ainda no mundo mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, 960 milhões de adultos eram analfabetos, 1/3 dos adultos não tinham acesso às novas tecnologias e, ainda, mais de 100 milhões de adultos e crianças não conseguiam concluir o ensino básico sendo que, aqueles que conseguiam não adquiriam as competências essenciais.

Perante esta realidade, em 1990, a Unesco decide estabelecer objetivos mundiais para a educação, presentes na *Declaração mundial sobre educação para todos* (Unesco, 1990):

1. *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, necessidades que abrangem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (por exemplo a leitura e a escrita,

o cálculo, etc) como os conteúdos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e atitudes);

2. *Expandir o enfoque* de possibilidades educativas, ou seja, necessidade de ir além do que já estava estabelecido, como os currículos e as estruturas institucionais e aproveitar novas possibilidades educativas. Este enfoque deveria ser capaz de compreender vários itens: universalizar o acesso à educação, promover a equidade, propiciar um ambiente adequado à educação, entre outros;

3. *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade*: todas as crianças, jovens e adultos devem ter direito à educação sendo necessário melhorar a qualidade da mesma;

4. *Concentrar a atenção na aprendizagem*: a educação básica deveria estar centrada na obtenção e nos resultados efetivos da aprendizagem e não, unicamente, na progressão de matrícula;

5. *Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica*: necessidade de adequar as estratégias de intervenção às necessidades das crianças, jovens e adultos;

6. *Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem*;

7. *Fortalecer as alianças* entre todos os subsetores e formas de educação;

8. *Desenvolver uma política contextualizada de apoio* a setores sociais, culturais e económicos: medidas eficazes em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde, estimulando o aluno e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade;

9. *Mobilizar os recursos para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas*: todos devem contribuir para a universalização da educação básica e, como tal, deverá haver um maior apoio por parte do setor público;

10. *Fortalecer a solidariedade internacional*.

Posteriormente, “em março de 1993, um ano e quatro meses depois, foi oficialmente criada a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors” (Abenhaim, 2005, p. 40). Naquela mesma altura, havia um movimento no mundo que lutava pelas pessoas com necessidades educativas especiais que “propunha a inclusão social dessas pessoas, e que não estava satisfeito com a tentativa de integração que vinha acontecendo nas escolas regulares, quando elas eram colocadas em classes especiais” (Abenhaim, 2005, p. 42).

Assim, foi na *declaração de Salamanca* que a opção pela educação inclusiva foi assumida. Conscientes da necessidade e urgência da inserção de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino, reuniram-se em Salamanca, em 1994, 88 governos e 25 organizações internacionais. Assim, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial acreditaram e proclamaram, na *Declaração de Salamanca*, que:

- “Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade das características e necessidades das crianças,
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (Unesco, 1994, p. 1).

Observando os princípios enunciados, verificamos que o princípio que se destaca é o de que toda a criança tem o direito à educação, independentemente das suas características físicas, psicológicas, culturais ou outras.

Contudo, apesar de todas estas iniciativas, de acordo com a *Declaração das ONGs- educação para todos* (Unesco, 2000), os objetivos idealizados na *Declaração mundial sobre educação para todos* (Unesco, 1990) não foram alcançados. O direito à educação foi violado todos os dias para 125 milhões de crianças no mundo e a falta de professores, de salas de aula e/ou livros didáticos comprometeram a educação de muitas crianças, sendo que 2/3 das crianças fora da escola eram meninas (Unesco, 2000). Por isso, foram propostos novos objetivos na *Declaração das ONGs- educação para todos* (Unesco, 2000) que deveriam ser alcançados até 2010 e que são essenciais para compreendermos o trabalho já realizado até à atualidade rumo à inclusão. Destacamos alguns:

- Renovação do compromisso da educação como um direito;

- Afirmação da necessidade de compromisso que proporcione uma educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos.
- Afirmação da necessidade de inclusão dos grupos marginalizados, como os portadores de deficiências, as minorias étnicas, as pessoas internamente deslocadas e os refugiados;
- Afirmação clara de que a educação é uma responsabilidade do Estado;
- Garantia de um sistema democrático que assegure que os benefícios sejam distribuídos equitativamente;
- Necessidade de garantir a democracia, a justiça social e a paz uma vez que sem as mesmas não é possível aprender;
- Afirmação de que os sistemas educacionais devem respeitar e basear-se na cultura local e responder às necessidades locais;
- Afirmação de que a qualidade e a aprendizagem de todos devem ser o foco do processo educacional;
- Elaboração de indicadores de qualidade que estabeleçam os padrões desejados de uma Educação para Todos;
- Garantia da equidade de género no acesso à educação;
- Comprometimento da redução do analfabetismo em 50 % até 2015;
- Desenvolvimento de planos de ação dentro de um plano de ação global, que assegurem aos governos o não enfraquecimento por falta de recursos financeiros;
- Investimento, por parte dos governos, de 6% do PIB, no mínimo, em educação e garantia de que as novas tecnologias de informação sejam acessíveis de maneira equitativa;
- Desenvolvimento, por parte dos governos, de respostas inovadoras para garantir que alunos pertencentes a famílias afetadas pelo vírus da SIDA não percam o acesso à educação;
- Desenvolvimento de uma avaliação ampla para a identificação de avanços e retrocessos das principais metas educacionais.

Após este acordo, em 2002, de acordo com o relatório *A educação para todos: o mundo está no rumo certo?* (Unesco, 2002), continuava a haver uma grande disparidade, no mundo, no que diz respeito às oportunidades de acesso à educação. Veja-se o gráfico:

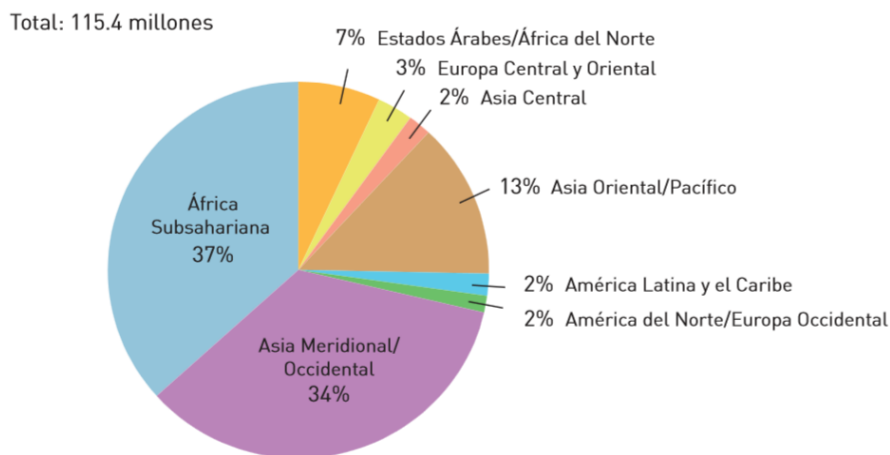


Gráfico 1: Crianças não escolarizadas: distribuição por região (1999/2000), ver Unesco (2002, p. 7).

De acordo com este gráfico, no mundo, em 2002, havia uma grande percentagem de crianças sem acesso à educação, sendo que a região com menos acesso à escolarização era a África Subsahariana, seguindo-se a Ásia Meridional/Occidental. A Ásia Central, a América Latina e o Caribe e a América do Norte/Europa Ocidental surgem como as regiões com menor taxa de crianças não escolarizadas.

Em 2003, de acordo com o relatório *Gênero e educação para todos- o salto rumo à igualdade* (Unesco, 2003), apenas 16 países (de 94) já tinham atingido ou estavam perto de atingir as metas da *educação para todos*, mencionadas na *Declaração das ONGs- educação para todos* (Unesco, 2000). Além disso, nos restantes países em que as metas da *educação para todos* não tinham sido atingidas verificava-se que muitos obstáculos tinham de ser ultrapassados para que tal acontecesse, por exemplo a redução da desigualdade entre os géneros masculino e feminino.

Como temos vindo a observar, a Unesco tem demonstrado ao longo dos tempos uma preocupação particular com a universalização da educação, expondo todos os anos vários dados mundiais acerca deste assunto e dando sugestões para que os países consigam atingir as metas propostas. Assim, vários foram os relatórios já publicados pela Unesco,

nomeadamente os relatórios: *O imperativo da qualidade* em 2005; *Alfabetização para a vida* em 2006, *Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância* em 2007, entre outros.

Recentemente, a Unesco veio afirmar, no relatório *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos* (Unesco, 2014), que houve um avanço significativo no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos da *educação para todos*. No entanto, no mesmo relatório destaca-se que:

- Apesar de ter havido melhorias, um número muito grande de crianças não tem acesso à educação e a cuidados básicos na *primeira infância*;
- É provável que não se alcance, até 2015, a educação primária universal;
- Muitos jovens não detêm as capacidades básicas adquiríveis no primeiro nível do ensino secundário;
- A alfabetização de adultos quase não avançou;
- Existem disparidades de gênero em muitos países;
- A educação apresenta qualidade baixa o que implica que milhões de crianças não estão aprendendo sequer o básico (Unesco, 2014).

Assim sendo, constatamos que ainda há muito a concretizar para que se atinjam as metas propostas. Para tal, é importante atrair os melhores professores para o ensino, melhorar o nível educacional dos mesmos, incentivar os professores a deslocarem-se para onde são necessários, garantir o cumprimento das regras por parte dos professores e garantir que todas as crianças adquiram habilidades básicas e habilidades transferíveis para o exercício da cidadania mundial (Unesco, 2014).

Concluindo, temos vindo a constatar uma tendência rumo à inclusão. Será importante continuar a preocuparmo-nos com todas as desigualdades existentes no mundo e que impedem as crianças, jovens ou adultos de acederem a uma educação de qualidade. A inclusão não pode ser apenas para alguns, pois “os programas que enfocam a inclusão e a resolução de conflitos também ajudam a apoiar os direitos individuais e a construir a paz” (Unesco, 2014, p. 51). A inclusão deve ser uma preocupação universal pois esta contribui para a justiça social. Mas para que se saiba praticar uma educação inclusiva é importante estar sensível à filosofia da inclusão, como também estar sensível à riqueza da diversidade, o que poderá justificar, tal como vimos neste ponto, o longo caminho percorrido até chegarmos ao conceito de educação inclusiva.

Como vimos até ao momento, a problemática da diferença foi abordada ao longo dos tempos e, neste sentido, seguidamente explicitamos o que se entende por diferença e, por sua vez, qual a importância da educação inclusiva no respeito e na valorização pelas diferenças.

1.2. A diferença e a educação inclusiva

Como vimos no ponto anterior, a preocupação com a inclusão teve origem na *educação especial*, ou seja, restringia-se a um grupo pequeno de crianças. Apenas com o decorrer dos anos é que se foi percebendo a necessidade de incluir não só as crianças da Educação Especial, mas todas as outras crianças possuidoras de diferenças. Assim sendo, primeiramente ao modelo para a *inclusão* surgiu o modelo para a *integração*. Como refere a Unesco (2005), as práticas de *educação especial* foram trazidas para as escolas de ensino regular por um modelo de ensino designado de *integração*. Desta forma “o maior problema com a integração foi a passagem para o ensino regular não ter sido acompanhada por mudanças na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem” (Unesco, 2005, p. 6). Chegou-se, assim, à conclusão de que havia uma necessidade de reestruturação das escolas e que a pedagogia precisava de ser desenvolvida de forma a responder positivamente às reais necessidades dos alunos, olhando para a diferença como um fator positivo e não como um obstáculo (Unesco, 2005). Assim sendo, o conceito de inclusão veio complementar o conceito de integração devido ao facto de se ter percebido a necessidade de incluir todas as crianças no ensino regular. Neste sentido, seguidamente explicitaremos o que entendemos por diferença e, consequentemente, por inclusão, não deixando de explicitar a nossa opção pelo modelo de inclusão.

Como afirma Santos e Paulino (2006) a escola necessita de estar preparada para trabalhar com as necessidades individuais de cada aluno independentemente das suas diferenças. Mas o que se entende por diferença?

De acordo com o dicionário [da] língua portuguesa da Texto Editora (2002, p. 527) a palavra diferença significa “qualidade de diferente; dissemelhança; desigualdade; disparidade; desconformidade, divergência; transformação; alteração; mudança; inexactidão; prejuízo; transtorno; desavença; disputa;”. Como se pode verificar nesta

definição, são vários os significados. Se por um lado ser diferente significa “qualidade de diferente”, “dissemelhança”, “desigualdade”, “disparidade”, ou seja, distinção daquilo que é diferente de outro, por outro lado, ser diferente significa “transformação”, “alteração” e “mudança”, ou seja, pode contribuir para a modificação de algo. No entanto, a diferença pode significar, ainda, “prejuízo”, “transtorno”, “desavença” ou “disputa”, ou seja, de acordo com esta ideia, pode ser algo que nos causa problemas ou nos constrange.

Em educação, a *diferença* deve ser encarada como algo que produz transformação, mas uma transformação que conduza ao progresso. É neste contexto que defendemos que é eminente que a escola considere todas as diferenças, seja de classe, etnia, género ou cultura, entre outras, ou seja, que pratique uma educação inclusiva. Neste sentido, passaremos a explicar o que se entende por educação inclusiva.

Como verificamos no ponto anterior, foi no contexto agitado do final do séc. XX e início do séc. XXI que a educação inclusiva nasceu em defesa dos direitos dos grupos minoritários, historicamente excluídos da escola.

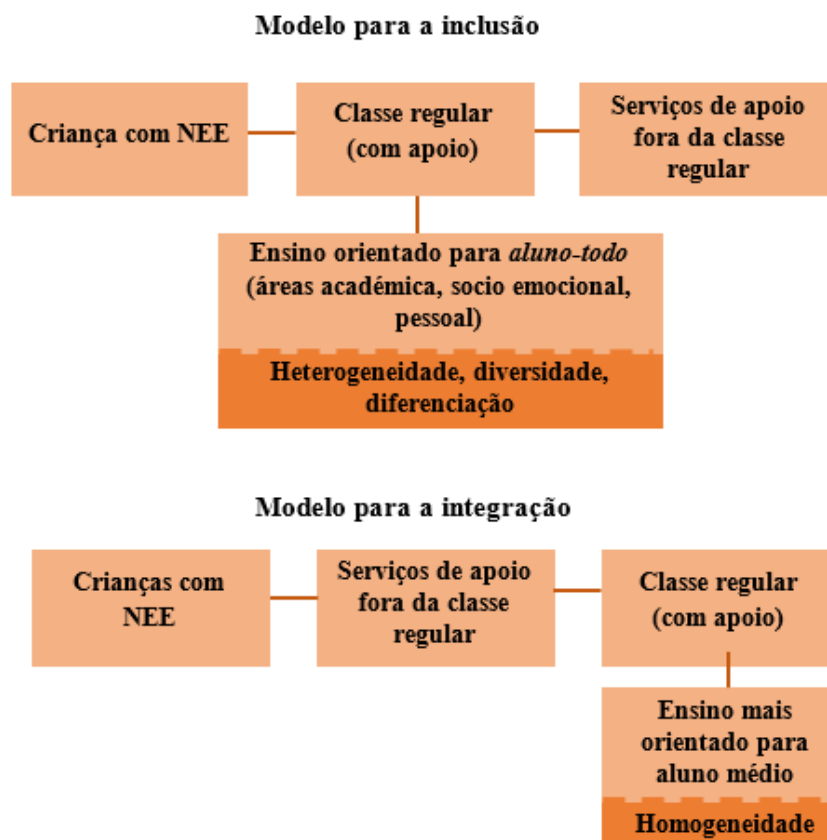
Como afirmam Stainback e Stainback (2008), a educação é um direito e os indivíduos “diferentes” devem fazer parte da escola, organismo que deve mudar o seu funcionamento para incluir todos os alunos. Tal como Stainback e Stainback (2008), acreditamos que a escola é, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação da sociedade. A escola reflete as desigualdades sociais e as diferenças existentes na sociedade e, se não estiver atenta, poderá excluir alguns grupos e beneficiar outros (Santos & Paulino, 2006), mesmo que sem intenção. Tal é revelado, por exemplo, pelo insucesso educativo que observamos todos os anos letivos. De acordo com CESNOVA-EPIS (2014), em 2011 ainda havia uma taxa de atraso no 1.º CEB de 13,29 %.

A educação inclusiva assume, assim, um papel importante pois busca a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em educação. Segundo David Rodrigues a exclusão “tornou-se uma espécie de epidemia do início deste século: assustadora como a peste, altamente contagiosa e de cura pouco provável” (Rodrigues, 2006, p. 9). Porém, “uma sociedade sem exclusões é, para nós, um vislumbre. Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões” (Santos & Paulino, 2006, p. 12). Da mesma opinião é Rodrigues (2006) que afirma que os planos de luta contra a exclusão se desenvolvem promovendo o conceito oposto: a inclusão. Assim sendo, “se exclusões sempre existirão, a

inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo” (Santos & Paulino, 2006, p. 12).

Importa nesta linha clarificar o que entendemos por inclusão. Como vimos nos objetivos da *Declaração mundial sobre educação para todos* (Unesco, 1990) e na *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994) um dos fundamentos da educação inclusiva é a igualdade. Como afirma Santos e Paulino (2006) não se pode confundir igualdade com *tornar igual*. Por isso, “incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas” (Santos & Paulino, 2006, p. 12). Assim, “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (Stainback & Stainback, 2008, p. 21).

Como vimos no ponto 1.1 deste capítulo, a *Declaração de Salamanca* veio afirmar a necessidade de incluir todas as crianças nas classes regulares, independentemente das suas diferenças, afirmando, assim, o modelo de uma escola conducente à inclusão. As pessoas compreenderam que a educação deveria ser para todos de modo equitativo e, como tal, as crianças não deveriam ser colocadas em classes especiais. Neste sentido, será importante não confundir inclusão com integração. No modelo para a integração “o sujeito tem de se preparar para estar com os outros, existem características estabelecidas e o sujeito é avaliado, podendo ser ou não aceite no grupo” (Abenhaim, 2005, p. 44). Já na inclusão, o indivíduo é visto como potencialidade e há um esforço por parte de quem o recebe para o ajudar a desenvolver o seu potencial (Abenhaim, 2005). Além disso, “se por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos directos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indirectos, dentro da sala de aula” (Correia, 2013, p. 25). Para melhor compreender as principais diferenças entre o modelo para a inclusão e o modelo para a integração, veja-se o esquema seguinte:



Esquema 1: Modelos adotados pela inclusão e pela integração (Correia, 2013)

Observando o esquema anterior, o modelo para a inclusão poderá ser, no nosso entendimento, mais completo e mais justo, uma vez que as capacidades do aluno são consideradas e valorizadas. Como se pode verificar no esquema de Correia (2013), no modelo inclusivo o aluno é visto como um todo sendo considerados os seus níveis de desenvolvimento: académico, social, emocional e pessoal. Tal facto poderá ajudar à criança a sentir-se bem na escola e com vontade de manter e de desenvolver o “nível de aprendizagem aceitável” a que a Unesco (1994, p. 1) na *Declaração de Salamanca* se refere. Nesta linha, o ensino inclusivo considera que o aluno diferente deve andar numa escola regular e a heterogeneidade, a diversidade e a diferenciação são fatores a valorizar. Já no modelo para a integração, como se pode verificar no esquema anterior, é defendido que a criança diferente deve usufruir de serviços de apoio fora da classe regular, o ensino é mais orientado para o aluno médio e há lugar para a homogeneidade. Assim sendo, o modelo para

a integração reconhece que as crianças devem ter direito à educação mas não reconhece que a diferença produz transformação e que é uma mais-valia dentro dos contextos educativos.

Assim sendo, a inclusão poderá contribuir mais eficazmente para a alteração da sociedade, tornando-a mais justa, a inclusão é mais voltada “para a defesa dos direitos dos alunos com NEE, para a criação da igualdade de oportunidades educacionais” (Correia, 2013, p. 25) e, acrescentamos, é voltada para todos os alunos independentemente das suas diferenças. A educação inclusiva pressupõe escolas onde todos aprendem juntos, independentemente das suas dificuldades, uma vez que o ato educativo se deve centrar numa gestão flexível do currículo, construída a partir dos contextos de pertença dos alunos, da procura de estratégias para dar resposta à diversidade linguística e à diferença, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Na educação pré-escolar ou no 1.º CEB a inclusão, segundo alguns autores, traz um enorme benefício para a criança/aluno na medida em que respeita e valoriza as suas características individuais independentemente da sua raça, cultura, língua, etc. Além disso, educando todos os alunos em conjunto, diferentes entre si, estes têm oportunidade de se preparar para a vida em sociedade, os professores têm a oportunidade de aperfeiçoar as suas capacidades profissionais e a comunidade toma a deliberação consciente de trabalhar de acordo com o valor social da igualdade, havendo, assim, maior oportunidade de melhoria da paz social (Stainback & Stainback, 2008).

Como temos vindo a afirmar, incluir é ter em conta que a diversidade pode ser a principal fonte de conhecimento. Somos da opinião de Abenhaim (2005, p. 51) quando afirma que “para pensar a inclusão é fundamental romper com o conceito de normal como igual e adotar que normal é a diversidade”. Somos seres únicos e, portanto incomparáveis. Ninguém é perfeito, todos temos deficiências”. Assim, incompreensível será não tratar a diversidade como uma potencialidade educativa. Como afirma Pacheco (2008, p. 8) “a sociedade é formada por identidades plurais, particularidades, especificidades. Anormal é pautar o trabalho escolar pela igualdade”, isto porque segundo Abenhaim (2005), todos temos “deficiências” sendo essas mesmas “deficiências” o nosso ponto em comum.

Chegámos, aqui, a um ponto essencial em que a escola inclusiva é aquela que permite trabalhar a diversidade humana com qualidade (Abenhaim, 2005). Quem corrobora esta afirmação é Prieto (2005, p. 102) quando afirma que a diversidade se apresenta como “condição humana (...) [e] faz com que pensemos num ser humano com uma gama de

possibilidades de ser sujeito”. Todas as diferenças existentes entre nós, diferença sexual, religiosa, política, de género, etc, são diferenças que nos relacionam entre todos. Todos somos diferentes. E, em educação, o ideal “não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério” (Rodrigues, 2006, p. 31). A verdade é que todos aprendem na diferença e a diversidade é condição benéfica para todos (Prieto, 2005, p. 102). Assim sendo, a inclusão reconhece a diferença e a diversidade como inerentes ao ser humano, configurando-se como essenciais no acesso aos direitos humanos, nomeadamente no acesso à educação.

Em suma, como afirma Abenhaim (2005), a inclusão dá muito trabalho pois não permite que o professor no primeiro dia de aulas saiba como serão todas as restantes aulas naquele ano, quais os assuntos a tratar, os exercícios a desenvolver, etc. É necessário ter em conta as necessidades das crianças à medida que estas surgem, que se parta da necessidade de cada sala, de cada escola pois não se sabe antecipadamente as necessidades que teremos de ultrapassar (Abenhaim, 2005). Além disso, educar as crianças com foco na diversidade “é um desafio que exige a combinação de muita sensibilidade e um profundo conhecimento. Todos os seres humanos são únicos, e não são apenas as diferenças de cultura, de género ou as chamadas necessidades especiais que determinam tal unicidade” (Rojas, 2008). Será ainda importante pensar que quando ensinamos as crianças a (con) viver com as diferenças damos um salto na conquista da igualdade e da paz no mundo. É difícil praticar um ensino inclusivo, mas os resultados valem o esforço.

Como vimos até ao momento, há uma enorme necessidade de valorizarmos nos contextos educativos a diversidade e a diferença, já que estas quando respeitadas e valorizadas são sinónimo de progresso, não só a nível económico como também a nível intelectual, moral e espiritual. A atual sociedade é caracterizada pelo contacto permanente de línguas, culturas, etnias, religiões, fruto do processo de globalização e, é neste sentido, que apresentaremos no ponto seguinte alguns dados relativos à diversidade linguística e cultural existente no mundo.

Diversidade linguística: uma realidade da atual sociedade

“A coexistência e a interação entre saberes e comportamentos diversos e a reflexão sobre eles estimulam a curiosidade e o exercício mental, permitem desmitificar hierarquias, promovendo atitudes e relações sociais positivas, e melhoram a aprendizagem e os seus resultados” (Pereira, 2005 in Pereira, 2014, p. 78).

1.3. As línguas e as culturas do mundo

Como já referimos, a diversidade é uma das realidades da atual sociedade. Com esta realidade, surgem também alguns problemas que devem ser pensados e resolvidos, nomeadamente as desigualdades sociais de que Santos (2001) fala, e que exigem alterações políticas.

Assim, neste ponto apresentaremos alguns dados relativos à diversidade linguística e cultural existente no mundo. Reconhecendo a realidade atual das línguas do mundo explicitaremos, posteriormente, qual a necessidade de preservação da diversidade de línguas e culturas no nosso planeta.

De acordo com o *ethnologue*¹ (2015), a população mundial é superior a 7 biliões de pessoas e existem no mundo mais de 7000 línguas vivas. Veja-se o quadro seguinte:

Area	Living languages		Number of speakers	
	Count	Percent	Total	Percent
Africa	2,138	30.1	815,252,580	13.0
Americas	1,064	15.0	51,527,759	0.8
Asia	2,301	32.4	3,779,634,812	60.1
Europe	286	4.0	1,637,993,977	26.0
Pacific	1,313	18.5	6,783,496	0.1
Totals	7,102	100.0	6,291,192,624	100.0

Quadro 1- Distribuição das línguas do mundo por área de origem, ver *ethnologue*

¹ O *ethnologue: línguas do mundo* é uma referência que atualiza frequentemente o número de línguas existentes no mundo.

Antes de analisarmos o quadro acima, é importante que tenhamos em conta que embora hajam línguas que são faladas em diversas zonas do mundo, a tabela anterior contabiliza-as apenas uma vez, de acordo com a zona de origem das mesmas. Assim, de acordo com o quadro acima, a África e a Ásia são dois continentes com maior número de línguas vivas, sendo a Europa o continente com menor número de línguas vivas. No entanto, observando o gráfico, observamos que o número de falantes de línguas europeias é superior ao número de falantes de línguas não europeias, excetuando-se as línguas de origem asiática. Assim, no continente europeu existe uma menor percentagem de línguas vivas (4%) do que de falantes (26%), o que se justifica pelo facto de haver falantes de línguas europeias em outras partes do mundo. Já nas Américas, verifica-se o inverso, ou seja, há uma maior percentagem de línguas vivas (15%) do que de falantes (0.8%). Já na zona do pacífico, existem cerca de 1000 línguas vivas o que representa (18.5%) da diversidade linguística do mundo e cerca de 6 biliões de falantes.

No mundo, as 10 línguas mais faladas detêm um número de falantes que corresponde a cerca de metade da população do mundo, mas representam apenas cerca 0.10%-0.15% das línguas do mundo (Skutnabb-Kangas, 2002).

De acordo com o ethnologue (2015), Portugal possui cerca de 10 milhões de habitantes e cerca de 10 línguas vivas entre as quais estão o português, o mirandês, o caló, o galaico, o caboverdiano, a língua gestual portuguesa, o romani, o asturiano, o barranquenho e o minderico. Assim sendo, Portugal possui cerca de 0.14 % das línguas vivas no mundo. Oficialmente, são reconhecidas apenas duas línguas minoritárias: o mirandês e a língua gestual portuguesa (Faria, 2001).

Apesar de toda esta diversidade de línguas presentes no mundo, “o futuro de muitas das línguas faladas por minorias sociais está ameaçado [e] (...) alguns especialistas têm vindo a anunciar que, durante o século que agora começa, se assistirá à morte de cerca de metade das línguas agora vivas” (Faria, 2001, p.90). Chegámos, aqui, a um ponto muito importante, a necessidade de protegermos as línguas no mundo, necessidade que passaremos a justificar no ponto seguinte.

1.4. Preservação da diversidade linguística e cultural: necessidade eminente

Uma das preocupações do nosso século é a preservação da diversidade linguística e cultural. Na verdade, “se a diversidade é um pré-requisito para o sucesso da humanidade, então a preservação da diversidade [linguística] é essencial, pois a língua está no cerne do que significa ser humano” (Crystal, 2004, p. 68). Como afirma Skutnabb-Kangas, “languages are today disappearing faster than ever before in human history. A language is threatened if it has few users and a weak political status, and, especially, if children are no longer learning it, i.e. when the language is no longer transmitted to the next generation” (2002, p.8). Faria (2001) acrescenta que, quando as crianças deixam de contactar com a língua da comunidade de origem, essa língua deixará de existir no espaço de duas gerações.

Enquanto educadoras entendemos que a diversidade linguística representa uma grande riqueza e, por isso, preocupamo-nos em preservar essa diversidade. Skutnabb-Kangas (2001) levanta algumas questões cujas respostas poderão levar a que muitas pessoas não defendam a preservação da diversidade: porque deveremos fazê-lo? O mundo não será melhor se falarmos uma única língua? Não será melhor utilizarmos o tempo de aprendizagem de línguas para algo “mais produtivo”? Estas seriam questões a pensar se não existissem argumentos fortíssimos a favor da preservação da diversidade linguística que passaremos a enunciar.

De acordo com Skutnabb-Kangas (2001, p. 13) a diversidade linguística e cultural está intimamente ligada com a biodiversidade: “linguistic and cultural diversity on the one hand and biodiversity on the other hand are correlated - where one type is high, the other one is usually too, and vice versa, even if there are exceptions”. Smith (2001) justifica esta ideia, apresentando três argumentos:

- a) Em pequena escala, as sociedades culturalmente diversas conservam e/ou aumentam a diversidade biológica, uma vez que a diversidade de conhecimentos tradicionais permite racionalizar os recursos renováveis, deter conhecimentos sobre o meio onde se vive e valorizar o território como um espaço comum e, por sua vez, permitir a sua manutenção como um meio ecologicamente sustentável;

- b) A diversidade biológica aumenta diretamente a diversidade cultural, uma vez que na biodiversidade existe maior oportunidade de construção de conhecimento. Os laços existentes entre a natureza e as comunidades locais levam à construção de um conhecimento profundo e de técnicas baseadas na biodiversidade;
- c) Em larga escala, os sistemas culturalmente centralizados exigem ou geram baixa diversidade cultural, linguística e biológica, uma vez que exigem mais infraestruturas, alimentos, energia e outros recursos, não os sabendo usar de forma sustentada.

Desde sempre que as pessoas interagiram com o ambiente natural, sendo este a fonte do seu sustento. Foi através de todo o contacto que o ser humano teve com a natureza, ar, água, alimentos, materiais, etc, que este desenvolveu conhecimento detalhado acerca dos elementos da natureza. Todo este conhecimento é expresso e transmitido nas diferentes línguas do planeta, sendo que a maioria delas são faladas por pequenas comunidades indígenas e locais (site Terralíngua, 2015). Por consequência, de acordo com o *site* Terralíngua, as áreas em que a biodiversidade é abundante, também a diversidade linguística e cultural o é. Da mesma opinião é Nabhan (in Skutnabb-Kangas, 2001, p. 13) pois afirma que com a morte das línguas o “traditional ecological knowledge about relationships between plants and animals is being lost (...) [os povos minoritários são] reservoirs of considerable knowledge about rare, threatened, and endemic species that has not to date been independently accumulated by Western-trained conservation biologists”. Além disso, todo o sucesso que temos tido neste planeta tem-se devido à nossa capacidade de nos adaptarmos a diferentes tipos de ambientes ao longo de milhares de anos [por exemplo a adaptação ao ambiente], e tal capacidade desenvolve-se na diversidade (Baker, 2001 in Skutnabb-Kangas, 2001).

Skutnabb-Kangas (2001) afirma ainda que os países com maior biodiversidade têm acesso a ambientes mais diversificados para observar, analisar e descrever, tendo, assim, maior oportunidade de construção de conhecimento e, por sua vez, maior oportunidade de se desenvolverem.

Conhecendo os argumentos anteriores, somos levados a afirmar que a perda de diversidade linguística e cultural é algo que nos importa. Em primeiro lugar porque significa que estamos a perder estilos de vida, línguas e identidades únicas no mundo, e depois porque a perda da biodiversidade leva à perda de conhecimento.

Assim sendo, assumimos que, só estando sensibilizados para a importância da preservação da diversidade linguística, conseguiremos combater a exclusão social. A escola deve, assim, responsabilizar-se por acolher, de forma inclusiva, a diversidade linguística, preparando os seus alunos para essa mesma diversidade. Contudo, para que a escola possa assumir essa responsabilidade, é importante que sejam tomadas medidas políticas educativas que preparem os professores e os alunos para saberem viver com a diversidade linguística e cultural. Neste sentido, ao longo dos anos foram sendo tomadas medidas políticas linguísticas a nível educativo, que apelam à preservação da diversidade linguística e cultural, e que passaremos a apresentar seguidamente.

1.5. Políticas e práticas cultural e linguisticamente inclusivas

Dada a importância da preservação das línguas e culturas, na Europa tem havido uma preocupação crescente no que diz respeito à preservação da diversidade linguística e cultural, tendo sido tomadas medidas que apelam ao ensino-aprendizagem de várias línguas. Como afirma Gonçalves (2011), são vários os documentos da União Europeia onde se verifica uma ideologia pluralista e o estímulo ao plurilinguismo.

Em 1982, o Comité de Ministros do Conselho da Europa organizou-se, tendo surgido desta organização a *Recommendation N° R (98) 18 (1982)*. Desta recomendação surgiu um conjunto de medidas de incentivo ao ensino-aprendizagem de línguas. Neste documento apelava-se a que:

- toda a população tivesse acesso a meios eficazes para conhecimento de outras línguas, bem como desenvolverem
- competências essenciais à satisfação das suas necessidades de comunicação;
- fossem promovidos, incentivados e apoiados os esforços dos professores e dos alunos em todos os níveis, para que pudessem empregar sistemas de aprendizagem de línguas assentes nas necessidades, motivações, características e recursos dos alunos;
- fossem promovidos programas de pesquisa e desenvolvimento, em todos os níveis educacionais, conducentes à criação de métodos e materiais mais

adequados que permitissem que todas as classes sociais desenvolvessem competências comunicativas.

(Recommendation N° R (98), 1982).

Em 1995, foi lançado o livro branco *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* que teve como objetivo principal identificar as principais linhas de ação nas áreas de educação e formação (Gonçalves, 2011).

Três anos após, o Comité de Ministros do Conselho da Europa organizou-se novamente, tendo surgido uma nova recomendação, *Recommendation No. R (98) 6* (1998) que, apesar de reconhecer o progresso que os Estados membros desse conselho fizeram desde a anterior recomendação, definiu novas medidas relativas ao ensino-aprendizagem de línguas. Como medidas gerais, a *Recommendation No. R (98) 6* definiu:

- permitir que todos os europeus se comunicassem com falantes de outras línguas maternas, sensibilizar os alunos para outras formas de vida e prepará-los para um mundo intercultural, garantindo que os recursos humanos e materiais fossem proporcionados de modo a fomentar o aumento do ensino de línguas;
- promover o plurilinguismo generalizado, ou seja, encorajando todos os europeus a atingir um grau de habilidade comunicativa em várias línguas, diversificando a oferta de línguas, incentivando programas de ensino flexíveis, entre outros.

(Recommendation No. R (98), 1998)

Por diligência conjunta do Conselho Europeu e da Comissão Europeia, em parceria com o Conselho da Europa, o ano 2001 foi considerado o Ano Europeu das Línguas, onde se pretendeu festejar a diversidade linguística e consciencializar a população em geral para a importância da aprendizagem de línguas (Ministério da Educação e Ciência, 2015). Pretendia-se festejar a diversidade linguística e cultural da Europa, significando isto que “todas as línguas europeias e todas as não europeias que, no entanto vivem na Europa são, do ponto de vista cultural, iguais em valor e em dignidade e fazem parte integrante das culturas e das civilizações europeias” (Faria, 2001, p.13).

Assim, em 2001 surgiram alguns documentos importantes no sentido de atingir o objetivo do Ano Europeu das Línguas. Neste sentido, foi publicada a *Recommandation 1539* (2001) que veio reforçar uma série de princípios ligados à educação para as línguas, tais como: todas as línguas têm o seu valor público e são válidas como meio de expressão para os que as utilizam; o plurilinguismo é uma capacidade de comunicar em várias línguas e não necessariamente o domínio completo das mesmas; todos têm o direito de falar na sua língua materna e de aprender outras línguas. Esta recomendação também defendeu que pode e deve ser dada a oportunidade a todas as pessoas de aprender línguas ao longo da vida. Assim, neste ano foi lançado o *Portfolio europeu de línguas* pelo Conselho da Europa (2001), documento que pretende ajudar o aprendente a registar as suas aprendizagens e assinalar as suas experiências linguísticas e vivências interculturais relevantes.

Ainda em 2001, foi lançada a *Recomendação do parlamento europeu e do conselho de europa* (2001), relativa à mobilidade na Comunidade de estudantes, formandos, voluntários, docentes e formadores e que identificou alguns obstáculos à livre circulação de pessoas. Assim, na *Recomendação do parlamento europeu e do conselho de europa* (2001) foram defendidas algumas medidas, das quais destacamos as relacionadas com:

- a eliminação de obstáculos jurídicos e administrativos à mobilidade das pessoas;
- a redução os obstáculos linguísticos e culturais, nomeadamente, o incentivo da aprendizagem de pelo menos duas línguas e o incentivo à preparação linguística e cultural antes de qualquer medida de mobilidade;
- a defesa de diferentes instrumentos de apoio financeiro à mobilidade, por exemplo, subsídios, bolsas, subvenções, etc;

Um outro documento importante publicado no ano de 2001 foi o *Quadro europeu comum de referência* (QECR) que faculta uma base comum para a criação de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, entre outros, na Europa. Além disso, este documento delinea os conhecimentos e as capacidades que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem habilitados a comunicar nessa língua (QECR, 2001). No QECR são definidos também os níveis de proficiência que permitem avaliar quantitativamente o desenvolvimento dos aprendentes em diferentes fases de aprendizagem e ao longo da vida.

Em julho de 2003, foi proposto um plano de ação, intitulado *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006* (Comissão das Comunidades Europeias, 2003), que veio traçar objetivos políticos a alcançar e propor medidas concretas para a introdução de melhorias no ensino de línguas, nomeadamente, por exemplo, propor a aprendizagem da língua materna e de mais duas línguas desde cedo.

A par destas medidas, a União Europeia tem vindo também a estimular a mobilidade dos cidadãos em contextos educativos formais e não formais. Exemplos desse incentivo são as iniciativas como o “*Programa de aprendizagem ao longo da vida (PALV)*, lançado em 2006, e os seus subprogramas: *Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Erasmus Mundus e Tempus*, entre outros” (Coelho, 2012, p. 2). Estes programas intersejam sistemas de ensino e instituições educativas na Europa e incentivam, simultaneamente, o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos cidadãos que neles participam (Coelho, 2012).

Como se pode verificar até ao momento, a construção de políticas educativas foi um processo complexo. Ao longo dos anos, as orientações definidas nos documentos enunciados anteriormente foram ganhando maior complexidade. Na Europa, este tem sido um percurso árduo, devido à dificuldade em definir com clareza os objetivos e devido ao facto de ser um percurso que exige sacrifícios e supõe um elevado grau de confiança no futuro sendo, no entanto, o único caminho possível (Siguan, 1996).

Em síntese, a Europa está consciente da necessidade de generalização do ensino de línguas a toda a comunidade escolar desde os primeiros anos. Como afirma Siguan (1996) ao aprender outras línguas, os aprendentes familiarizam-se com as criações culturais e os modos de vida daqueles que as falam, havendo uma aproximação de culturas, sendo esta aproximação um contributo importante para o entendimento e para a solidariedade. Além disso, o ensino de línguas desde cedo abre a possibilidade de sensibilizar as crianças para a diversidade humana e para os problemas da convivência interculturais, bem como oferece conhecimentos e experiências sobre a pluralidade cultural europeia (Siguan, 1996).

Como pudemos observar, as políticas linguisticamente inclusivas europeias visam garantir a preservação da diversidade linguística e da diferença, a partir da consciência da necessidade de respeito e valorização dessa mesma diversidade. Neste sentido, é essencial desenvolver desde cedo nas crianças competências que lhes permitam comunicar eficazmente e compreender-se mutuamente. O desenvolvimento destas competências pode

ser realizado através da educação para a diversidade linguística e para a diferença, concebida como um meio privilegiado para aceder ao outro, à sua identidade linguística e cultural, à sua maneira de pensar ou agir, e ainda como meio impulsionador da convivência e da inclusão sociais.

Sendo assim, sendo o tema deste capítulo a educação para a diversidade, será pertinente demonstrarmos o que se entende por língua, identidade e cultura, conceitos que nos levam a pensar em diversidade e que nos diferenciam na sociedade. Somos seres diferentes porque temos, não só, mas também, uma língua, uma identidade e uma cultura diferentes das dos outros e que necessitamos de respeitar e valorizar.

2. Língua, identidade e cultura

2.1. Língua

De acordo com Lara Nasi (2007) o conceito de *língua* ultrapassa distintas abordagens teóricas, e não existe concordância relativamente à sua definição. Assim, de modo a compreendermos por que é que a definição de *língua* não é consensual, apresentamos resumidamente a perspectiva da Gramática Normativa relativamente ao conceito de *língua* e a perspectiva de Saussure, tendo por base o trabalho elaborado por Nasi (2007).

Observando o conceito de *língua* na Gramática Normativa, começamos por analisar o que o autor Napoleão Mendes de Almeida afirma. Para Almeida (1960, p. 22) a *língua* é comparada à *linguagem* sendo que a *linguagem* é um dom comum a todos os indivíduos, embora nem todos comuniquem com as mesmas palavras. O meio de comunicação utilizado pelos seres humanos que poderá ser feito através de sons produzidos pelo nosso aparelho fonador, sinais, gestos, entre outros, é a *linguagem*. Por outro lado, “o conjunto de palavras, ou melhor, a linguagem própria de um povo chama-se *língua* ou *idioma*” (Almeida, 1960, p. 22). Como se pode verificar nesta definição, o conceito de *língua* é diferente do conceito de *linguagem* sendo este um “processo [que] se repete em inúmeras outras gramáticas” (Nasi, 2007, p. 2).

Também Cunha e Cintra (1984) diferenciam *língua* de *linguagem*. O conjunto de sinais que servem de meio de comunicação entre os indivíduos, Cunha e Cintra (1984) designam de *linguagem*. A *língua* é “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a *língua* é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age” (Cunha & Cintra, 1984, p. 1). Em 1999, 14 edições depois da 1ª edição da sua gramática, a definição de língua apresentada por Celso e Cunha (1999) era ainda a mesma que a anterior, afirmando que a língua não pode ser imutável, vivendo em constante evolução, lado a lado com o organismo social que a criou. Assim, tanto na definição apresentada por Almeida (1960) como na definição apresentada por Cunha e Cintra a língua é observada como um fator que possibilita a concretização da linguagem.

A língua pode ainda ser dividida em duas possibilidades: a língua histórica e a língua funcional (Bechara, 2009, p. 30). Quando nos referimos a uma língua histórica referimo-nos a uma língua que resulta de um “produto cultural histórico, constituída como unidade ideal, reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades integrantes desse domínio linguístico” (Bechara, 2009, p.3). Exemplos de uma língua histórica são a língua portuguesa, a língua espanhola, a língua alemã ou a língua latina, que encerram em si diversas tradições linguísticas e historicamente relacionadas (Bechara, 2009). A língua funcional é uma língua que descreve uma “realidade homogênea e unitária” onde uma gramática, por exemplo, não pode ser o espelho da língua histórica mas sim apenas uma descrição de uma das suas línguas funcionais (Bechara, 2009, 33). A língua funcional baseia-se na norma ou pela forma linguística utilizada por elementos influentes na sociedade, como por exemplo a rádio, a televisão, os jornais, entre outros.

Pelo que vimos até ao momento, *língua* diferencia-se de *linguagem* sendo considerada pelos gramáticos como um sistema. No entanto, na linguística a língua ocupa uma outra posição.

Também de acordo com Saussure (1977) a língua não se confunde com linguagem, sendo a mesma uma parte essencial da linguagem. A língua é “ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade” (Saussure, 1977, p. 34). A língua é portanto uma instituição social, sendo que esta “existe na coletividade de uma série de marcas depositadas em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário de que todos os exemplares, idênticos; estivessem repartidos entre os indivíduos” (Saussure, 1977, p.49).

Tendo em conta as afirmações de Saussure (1977) entende-se que “os sujeitos, individualmente, não podem criar uma língua, ou mesmo modificar uma já existente.” (Nasi, 2007, p. 4). Assim, percebemos que Saussure vem acrescentar um novo modo de pensar a língua, pois não se limita a considerar a mesma como um conjunto de signos, considerando-a facto social.

Varó e Linares (2004), por exemplo, nas diferentes definições de língua que expõem, apresentam a definição de Saussure que mencionámos anteriormente. O *Dicionário de termos linguísticos* (2015) também define língua tendo por referência Saussure, pois afirma que língua é um “termo que se opõe a ‘fala’ na perspectiva saussureana e que refere o sistema

de signos partilhado por uma comunidade de falantes”. Também Ançã (1999), apoiada em Saussure definiu a língua como um sistema uniforme que estrutura a fala, sendo a língua a atualização da própria fala.

Alguns linguistas modernos introduzem novas questões para pensar a língua, apresentando-a como um instrumento de comunicação ou como um código que permite que se estabeleça a comunicação entre os sujeitos. No entanto, é necessário frisar que apesar de a língua ser um instrumento de comunicação, esta não é um instrumento qualquer já que entra na própria constituição do pensamento e do conhecimento e na constituição das relações sociais, assim como na construção das identidades (Andrade, 1997, p. 28).

Poderemos afirmar que é certo que “a pluralidade de concepções de língua permite, dentre outras coisas, que aceitemos a diversidade de pontos de vista, bem como de concepções das noções de fala, de escrita de comunicação, dentre outras” (Nasi, 2007, p. 7), ou seja, que aceitemos a diferença.

O Conselho da Europa (2001, p.25) tem vindo a afirmar que a língua é um aspeto fundamental da cultura, pois é um meio de acesso a manifestações culturais. Na mesma linha de pensamento, o relatório da *Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura* (2009) diz que as línguas são mensageiras das nossas experiências, dos contextos em que vivemos, tanto a nível intelectual como cultural, bem como do modo como nos relacionamos com outros seres humanos. Ainda segundo este documento, as línguas não são apenas uma forma de comunicação, representando a própria estrutura das expressões culturais, elas são portadoras e construtoras de identidade, valores e concepções do mundo.

O mundo em que vivemos é um mundo complexo, contudo, a maioria das línguas continuam delimitadas a espaços pequenos e maioritariamente ligadas a uma determinada cultura. As línguas dominantes exercem poder sobre as outras, existindo falantes, especialmente os jovens, que tendem a demarcar a sua identidade, comunicando através de uma língua de maior comunicação. Tal situação provoca, ao fim de várias gerações, a perda de línguas e, por sua vez, da diversidade cultural que estas representam (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2009, p. 13).

Como já referimos é essencial proteger e promover as línguas de interesse local, uma vez que as mesmas são um meio de diversidade cultural. Muitos dos aspetos da cultura dependem, pois, da língua para serem construídos e partilhados.

No entanto, a língua não pode ser assumida como cultura. Basta pensarmos na existência de diferentes grupos culturais, portadores de concepções do mundo diferentes mas que falam o mesmo idioma (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2009, p. 14). No sentido de proteger as línguas minoritárias, importa-nos esclarecer quais as causas da perda de línguas. Assim, existem várias razões que podem pôr em causa a saúde das línguas. Estas podem ser de origem externa, interna ou de ambas. Exemplificando, as razões de origem externa devem-se a causas como a globalização, pressões políticas, vantagens económicas, entre outras; se uma determinada comunidade apresentar uma atitude negativa relativamente à sua língua, como por exemplo a não valorização da sua língua, então estamos perante uma razão de origem interna (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2009, p. 14).

Se temos vindo a falar no risco de extinção de várias línguas, convém ressaltar que existe uma forma de facilitar a comunicação entre as pessoas de diferentes culturas e, por sua vez, de contribuir para a sobrevivência de línguas em perigo de desaparecerem. Trata-se de desenvolver nos indivíduos a capacidade de utilizar várias línguas, ou seja, o plurilinguismo. A par do plurilinguismo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação (2009), que não é capaz de evitar todas as barreiras linguísticas, defende-se a tradução como meio de atravessar pontes que liguem as diferentes comunidades.

O plurilinguismo, segundo o Conselho da Europa (2001, p. 23), distingue-se de multilinguismo. O multilinguismo, segundo este documento, permite a coexistência de diferentes línguas numa determinada sociedade. Este documento afirma que se pode chegar ao multilinguismo apenas diversificando a oferta de línguas numa escola. Já o plurilinguismo desenvolve nos sujeitos não apenas a aptidão de empregar várias línguas mas também, tal como afirma o Conselho da Europa (2001, p.23), a capacidade de empregar estratégias para comunicar tendo em conta as competências que detêm. Assim sendo, as línguas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados quando a abordagem plurilingue é feita. Quer isto dizer que, na abordagem plurilingue, se constrói uma competência comunicativa plural. A competência comunicativa é, segundo Andrade (1997), muito mais do que um conhecimento gramatical ou um simples saber. Trata-se de possuir a capacidade de mobilizar e de usar esse mesmo saber através da integração de conceitos concretos no discurso, da avaliação e realização de modos de resolução de problemas comunicativos, negociando a construção da mensagem.

Assim sendo, tal como afirma Isabel Alarcão no prefácio do livro de Andrade & Araújo e Sá (1992) quando um aluno inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira, este já possui conhecimentos e experiência sobre “a realidade língua” e é a partir daí que o aluno vai construir o seu saber em outra (s) língua (s). É progressivamente que o aluno vai pondo em prática a (s) língua que está a conhecer e de que dispõe, utilizando-a (s) e exercitando-a (s). Por isso, segundo a mesma autora, aprender uma língua implica pôr em prática uma série de capacidades de que o aluno é possuidor, tais como a observação, a verificação, a generalização, a indução, a memorização, entre outras.

Resumido, as línguas naturais (linguagem verbal) são instrumentos de revelação cultural e de transmissão de significados. É importante que as línguas sejam preservadas pois com elas se preserva a diversidade cultural. Por isso mesmo, é relevante desenvolver nas pessoas a capacidade de falar várias línguas. A educação para a diversidade desempenha um importante papel no desenvolvimento de atitudes de valorização de todas as línguas e, consequentemente, da diferença.

2.2. Identidade

Diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas têm estudado os processos de identidade dos indivíduos ao longo da Modernidade, uma vez que a busca da identidade sempre foi uma das ambições do ser humano (Borba, 2001). Como afirma Vaz (2006) “a ideia de identidade é intrínseca à própria natureza humana” (p. 34).

Oficialmente, o bilhete de identidade é um documento que nos identifica com base numa série de características, no entanto, a identidade de um indivíduo não se limita a estas características (Vaz, 2006). A nossa identidade é algo mais completo não se delimitando a um conjunto de características patentes nos documentos oficiais, nomeadamente o nome completo, a idade, a impressão digital, entre outros. Neste sentido, segundo Patrício (2008, p. 424) identidade significa “mesmidade” ou seja, significa ser-se idêntico a si, e só a si, mesmo. Por isso gémeos iguais, apesar de serem iguais fisicamente, têm a sua própria identidade. Contudo, apesar de identidade significar unicidade, esta supõe que falemos do outro quando comparamos a identidade de alguém com a de uma outra pessoa. Deste modo identidade opõe-se a alteridade (Patrício, 2008).

Frequentemente, no nosso dia-a-dia, é comum encontrarmos semelhanças no *outro* que faz com que nos identifiquemos com outro sujeito. Tal situação acontece pois percebemos na outra pessoa características que observamos em nós (Vaz, 2006). Por isso, o antagonismo é, realmente, uma das características da identidade, já que “[nos] identificamos com aqueles que têm as mesmas características que nós, por oposição àqueles que partilham características distintas (reais ou imaginárias), por oposição aos outros” (Vaz, 2006, p. 37). Assim sendo, identidade e diferença são conceitos interdependentes e indissociáveis. Se dissermos “eu sou português” damos a ideia de que nos referimos apenas a uma identidade e, no entanto, só necessitamos de fazer tal afirmação porque existem outros seres humanos que não são portugueses (Silva, Hall & Woodward, 2000).

De acordo com Nóvoa (1992, p. 115) “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Nesta afirmação, Nóvoa (1992) transmite que é neste “processo de formação” que a identidade de um sujeito se constrói, se forma e se transforma nas interações. Outros autores corroboram esta ideia, nomeadamente Vieira (1999) e Borba (2001). Para Vieira (1999, p. 18) “a identidade não é um facto ou uma estrutura estática, mas antes, um processo dinâmico onde os outros interagem connosco, com o nós, com o eu, e os reconstroem”. Para completar esta frase, Vieira (1999, citando Marques, 1998) diz que o mundo não é constituído apenas por nós mas também pelas “terceiras pessoas” de que pouco sabemos mas que um dia influenciam a nossa forma de ver o mundo ou são influenciadas por nós. Borba (2001) também afirma que a identidade nunca está acomodada e terminada sendo na relação com o *outro* que o sujeito se reconhece. Como diz “a identidade se dá na interação social, situando as pessoas e as instituições” (Borba, 2001, p.35).

Contudo, a identidade do sujeito nem sempre se definiu desta forma. Tal afirmação pode ser verificada no livro de Hall (2001) que distingue três concepções de identidade, nomeadamente a concepção de identidade do sujeito do Iluminismo (séc. XVIII), a concepção do sujeito sociológico (1.^a metade do séc. XX) e a concepção do sujeito pós-moderno (meados do séc. XX). No Iluminismo, o sujeito detinha uma identidade unificada e estável, mantendo-se assim para toda a sua vida (Hall, 2001). De acordo com Hall (2001), mais tarde veio-se a perceber que o mundo estava a complexificar-se sendo a concepção de sujeito sociológico reflexo dessa consciência. Assim, na concepção de sujeito sociológico, passou a entender-se

que a identidade era construída nas interações entre o sujeito e a sociedade, embora o sujeito ainda tivesse um “interior” (Hall, 2001). Contudo, atualmente, a ideia de que existe apenas uma identidade está sendo questionada. Assim, “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não- resolvidas” (Hall, 2001). Vaz (2006) corrobora esta afirmação afirmando que a identidade é um processo múltiplo, uma vez que é possível identificarmo-nos ao mesmo tempo com vários grupos. Portanto, “falar de identidade é falar assim de complexidade dialética. De construção dinâmica, de constante reestruturação- constante metamorfose- para um novo todo” (Vieira, 1999, p. 40). Assim sendo, o sujeito pós-moderno é um sujeito que não detém uma identidade fixa, mas antes uma variedade de identidades que se cruzam.

Nesta linha de pensamento, Vieira (1999) afirma que, com a modernidade e com o desenvolvimento dos meios de comunicação, o sujeito fica desde cedo submetido a disputas culturais com a cultura de origem: “a cultura do berço, do lar, da infância,” o que dá origem a transformações na sua identidade individual. A esta transformação da identidade Vieira (1999) designa de “metamorfose” o que reflete a ideia de que os indivíduos estão sempre em permanente reconstrução, mesmo que não tenham consciência disso.

Posto isto, a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar” (Nóvoa, 1992, p. 16). Além disso, a identidade alonga-se num projeto que pode ser individual ou coletivo se falarmos em identidades sociais e culturais ou identidades pessoais (respetivamente) (Vieira, 1999). A identidade social não pode, no entanto ser dissociada da identidade pessoal pois a identidade pessoal compõe também a percepção aparente que um sujeito tem da sua identidade (Lianski, 1990 in Nóvoa, 1992). Portanto, a identidade pessoal é “um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (Nóvoa, 1992, p. 115). Na linha de pensamento de Lianski, Vieira (1999, p. 47) afirma que a identidade pessoal não é a propagação de um “modelo decalcado” do grupo social inicial, ou seja, os contactos que o indivíduo estabelece com o outro afetam a construção da sua identidade. Assim sendo “o indivíduo acede à consciência de si, por diferenciação dos outros e assimilando a identidade do grupo que designa e identifica como seu” (Vieira, 1999, p. 42).

Face ao exposto, concluímos que a identidade está em constante modificação sendo, por isso inacabada. O sujeito constrói a sua identidade na relação com *o outro*, adaptando-se ao contexto em que se encontra. Por isso, uma outra característica da identidade é a sua flexibilidade pois o sujeito é capaz de se moldar à situação em que se encontra.

Como se poderá observar, no projeto realizado, a literatura infantil permite desenvolver nas crianças a consciência de si, por diferenciação do outro, reconhecendo a sua identidade linguística e cultural e a do outro.

2.3. Cultura

“O homem é (...) um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição” (Morin, 1999, p. 52)

De acordo com Cardoso (1998) a generalidade das perspectivas de educação intercultural mantém referências numa conceção tradicional e estática de cultura. Assim, numa visão tradicionalista, a cultura é entendida como “um conjunto de características materiais e espirituais, mais ou menos imutáveis, atribuídas a um grupo de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em geração” (Cardoso, 1998, p. 23). Assim sendo, a cultura no sentido estático está fechada em si própria, concentra-se nas diferenças culturais, subvalorizando o que de comum existe entre elas.

Contudo, como já foi mencionado neste trabalho, vivemos cada vez mais numa sociedade complexa e diversificada. Como tal, “as pessoas das diversas etnias têm, evidentemente, características culturais próprias que as identificam e distinguem, mas interagem, entre si com base em elementos culturais que lhes são comum” (Cardoso, 1998, p. 23). Assim sendo, é importante valorizar essas características culturais não permitindo que as minorias étnicas sejam discriminadas. É neste contexto que Cardoso (1998) define cultura como uma construção comum, em constante alteração, contribuindo diversas culturas e comunidades para essa alteração, podendo levar a que as diferenças sejam respeitadas e os princípios e elementos comuns às diferentes culturas valorizados.

De acordo Perotti (1997, p. 48) cultura “corresponde a uma estrutura complexa e interdependente de conhecimentos, de códigos, de representações, de regras formais ou informais, de modelos de comportamento, de valores de interesses, de aspirações, de crença, de mitos”. Neste sentido, Henze e Hausser (1999 in Morgado e Pires, 2010), afirmam que a cultura é o modo como as pessoas produzem sentido nas suas próprias comunidades e configuram atitudes e comportamentos a partir de uma rede de sentidos. Sendo assim, certos modos de pensar e agir numa cultura só farão sentido para um indivíduo se esse mesmo indivíduo pertencer a essa cultura. Completando a ideia anterior, a cultura concretiza-se nas práticas e nos comportamentos quotidianos como, por exemplo, no vestuário, na culinária, nos modos de habitat, nas posturas corporais, nos tipos de relações, na organização familiar e nas práticas religiosas (Perotti, 1997). Neste sentido, a *Declaração universal sobre a diversidade cultural* afirma que a cultura é um combinado de

“traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (Unesco, 2002, p.1).

Banks e McGee (1989 in Morgado e Pires, 2010), acrescentam que a cultura não se limita a um conjunto de elementos culturais alcançáveis, mas constitui um conjunto de estratégias que os membros de um grupo usam para interpretar, usar e compreender. São, segundo estes autores, os valores, os símbolos, as interpretações e perspectivas que distinguem um povo de outro nas sociedades modernas. Assim sendo, as pessoas dentro de uma cultura interpretam geralmente o sentido das representações, artefactos e atitudes do mesmo modo ou de modo semelhante.

Resumidamente,

“a cultura cobre o viver e o fazer. A génese desta estrutura complexa opera-se nas transformações técnicas, económicas e sociais próprias de uma determinada sociedade no espaço e no tempo. Ela é o resultado do encontro entre três protagonistas da vida: o homem, a natureza e a sociedade” (Perotti, 1997, p. 48).

Finalizando, entendemos que a cultura não é estática e que se desenvolve ao longo do tempo, sendo observada como um modo de vida de uma coletividade, compartilhando princípios, convicções, práticas, hábitos, entre outros. Revelamos ainda que, tal como afirma Morin (1999), o homem apenas se realiza inteiramente como ser humano pela cultura e na cultura e, como tal, todas as culturas devem ser respeitadas e valorizadas.

Neste sentido, sendo a escola a instituição por excelência que recebe crianças de diferentes culturas, esta tem de estar preparada para a diversidade linguística e cultural, desenvolvendo as potencialidades de cada criança. A educação para a diferença poderá dar resposta à diversidade cultural presente nas escolas. Os educadores devem ter em conta um ensino não só dirigido ao conhecimento mas também à opção por atitudes e comportamentos que permitam desenvolver nas crianças atitudes de aceitação, valorização e respeito pela diferença e pelo outro. Sendo assim, no projeto que apresentaremos no capítulo III, iremos ver como tentámos colocar em prática o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos positivos nas crianças face à diferença.

Em Síntese...

A educação inclusiva esteve durante muito tempo associada somente à educação especial. Assim, os alunos que possuíam algum tipo de “deficiência” eram inseridos num grupo de alunos com necessidades educativas especiais. Atualmente entende-se que as crianças são diferentes entre si e que a diferença proporciona um ambiente de maior aprendizagem. Por isso, as crianças devem ser integradas numa mesma classe, participando na sua própria aprendizagem e desenvolvendo as suas competências.

Ao longo deste capítulo verificamos que o direito à educação, à diversidade e à diferença é um direito fundamental. A educação para a diversidade linguística e para a diferença assume-se como um meio promotor das aprendizagens essenciais à participação na sociedade, à convivência com o outro e ao desenvolvimento pessoal, permitindo apaziguar a pobreza e outros tipos de exclusão. Como vimos neste capítulo, este direito continua a ser negado a muitas crianças em todo o mundo, especialmente na África Subsaariana, na Ásia Meridional/Ocidental e na Ásia Oriental/pacífico. Atualmente existem ainda crianças sem acesso à educação e a cuidados básicos na primeira infância e mesmo as que têm acesso à educação, muitas vezes usufruem de uma educação de baixa qualidade.

Como foi possível verificar neste capítulo, com a alteração da composição da sociedade torna-se essencial pensar numa educação inclusiva, que valorize a diversidade de características das crianças, nomeadamente a sua identidade linguística e cultural, e que procure promover o desenvolvimento de competências conducentes ao diálogo, ao respeito e à paz. A educação inclusiva é uma educação que valoriza as diferenças das crianças, bem como as suas línguas e culturas, encarando-as como instrumentos essenciais na transformação do mundo.

Foi tendo em conta esta realidade que realizámos um projeto de educação para a diversidade linguística e para a diferença, ajudando as crianças a refletir sobre a diferença e a diversidade linguística. Como se poderá observar no capítulo que se segue, os livros podem desenvolver nas crianças saberes e capacidades essenciais para a sua inserção futura na sociedade. Por isso, neste projeto em que se pretendeu educar para a diversidade linguística e para a diferença, utilizámos como estratégia a literatura infantil, por intermédio da animação de leitura. Para a realização deste projeto foi-nos essencial aprofundar o nosso conhecimento no âmbito da literatura infantil e da animação de leitura, passando a apresentar este conhecimento no capítulo que se segue.

Capítulo II: Literatura infantil e animação de leitura

Nota introdutória

No mundo em que vivemos, onde a diferença e a diversidade são cada vez mais observadas, torna-se necessário, tal como refletimos no capítulo anterior, que a escola eduque, desde os primeiros anos de vida, as crianças para a diferença e para a diversidade linguística. A educação deve formar o indivíduo como um ser completo, com uma identidade, uma cultura, uma língua, entre outros aspetos. Neste sentido, todos os educadores, devem saber dar resposta à diversidade e à diferença existente nos contextos educativos. Assim sendo, torna-se necessário pensar em estratégias eficazes na educação para a diversidade linguística e para a diferença. É neste contexto que, contribuindo os livros para o desenvolvimento global das crianças, nomeadamente, por exemplo, ao nível das emoções e da linguagem, a literatura infantil poderá ser uma estratégia eficaz a utilizar na educação para a diversidade linguística e cultural. A literatura infantil poderá ser uma estratégia adequada por diversas razões que mencionaremos neste capítulo, nomeadamente, por exemplo, porque, para além de desempenhar uma função comunicativa (autor-mensagem-leitor), educando para a diversidade e para a diferença, também poderá desempenhar uma função estética, permitindo ao leitor contemplar a obra pela via artística.

Nesta linha, todos os educadores devem formar leitores desde cedo, sensibilizando as crianças para a leitura, utilizando, por exemplo, como estratégia a literatura infantil e a animação de leitura. Contrariamente ao que se possa pensar, ler é um ato muito difícil e de extrema complexidade. Escolher um livro de qualidade e manifestar concentração no ato de leitura, são competências que não nascem connosco mas que se adquirem através de experiências de leitura. A leitura traz inúmeros benefícios ao leitor, mas necessita de um esforço recorrente por parte do mesmo para que se possa vir a tornar hábito. É essencial que a criança tenha contacto precoce com a literatura infantil para que possa desenvolver competências essenciais à leitura. Mas de que forma o educador poderá ajudar a criança a criar competências linguísticas e literárias? Para Lopes (2008) “no contexto atual de grande disseminação da imagem e das novas tecnologias, proclamar as vantagens e os prazeres da leitura não chega” (p. 197). De acordo com esta autora, apesar de um bom livro proporcionar momentos inesquecíveis, é muito difícil criar o gosto pela leitura nas crianças, quando existem outros divertimentos como a televisão, o telemóvel, ou outros que lhes suscitam maior interesse. É neste sentido que o educador deve criar estratégias que motivem o gosto

pela leitura. Como afirma o National Research Council “a leitura é um processo complexo e multifacetado e as crianças precisam de uma abordagem educativa que integre diversos elementos” (2008, p. 13).

Assim, como educadoras, é importante que estejamos conscientes desta realidade e da importância que a literatura tem no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Face ao exposto, neste capítulo definimos num primeiro momento *literatura infantil* e refletimos sobre a dificuldade que esta detém em se afirmar. Nem todas as publicações para crianças podem ser consideradas literatura infantil. Por isso, é importante que os educadores saibam o que se entende por literatura infantil, para que possam selecionar livros de qualidade a apresentar às suas crianças. Além disso, quando falamos em literatura infantil, é importante que não esqueçamos o valor da ilustração na mesma e, por isso, apresentaremos também a importância que a ilustração assume numa obra destinada a crianças.

Num segundo momento, refletimos, ainda, sobre a importância que a literatura infantil assume no desenvolvimento da criança, apresentando algumas referências que justificam a necessidade de formarmos leitores desde cedo. Contudo, a literatura apesar de ser de assinalada relevância para o crescimento da criança, também apresenta algumas fragilidades, que serão abordadas neste capítulo.

Assim, como educadores é importante que saibamos mediar a leitura e que influenciemos o gosto pela leitura nas crianças. Um bom mediador criará competências literárias e linguísticas nos seus ouvintes. Neste contexto, no presente capítulo apresentaremos ainda o que entendemos por animação de leitura e enunciaremos estratégias possíveis a utilizar em situações de animação de leitura.

1. Literatura infantil

1.1. Afirmção da literatura infantil

Existem autores que duvidam que a literatura para a infância e juventude ou literatura infantojuvenil possa ser considerada como um objeto literário (Nobre, 2012). Mesmo que à literatura infantil lhe seja reconhecido um papel marcante na iniciação “estética e leitora” da criança, esta tem sido concebida como um objeto de estudo “menor” (Azevedo, 2004, p. 1). Contudo, o facto é que a área da escrita dirigida a crianças e jovens tem assumido uma importância gradual em diferentes domínios e trata-se de uma realidade que faz parte do nosso património cultural e literário. A literatura infantil, segundo Nobre (2012), é de difícil definição e delimitação, devendo entender-se como um fenómeno comunicativo e estético.

Nos últimos 30 anos, a reflexão em torno da literatura infantojuvenil tem-se destacado com o intuito de compreender melhor o papel da mesma. Os primeiros a interessarem-se por este assunto foram os franceses, fazendo algumas reflexões teóricas para compreenderem a extensão e dimensão deste fenómeno estético, com tantas implicações pedagógicas e culturais (Nobre, 2012). Para O’Sullivan (in Morgado e Pires, 2012) o estatuto da literatura infantil é mais elevado quando oferece a comunicação de novos valores, a defesa de valores antigos ameaçados ou quando é chamada a contribuir para a educação nacional. Morgado e Pires (2010) acrescentam que o caso do Plano Nacional de Leitura é um exemplo de contribuição da literatura para a educação nacional.

Assim sendo, é importante, antes de tudo, definir o que se entende por literatura infantojuvenil. A literatura é “un producto de la creación del hombre que, como la lengua, que es su medio de expresión, es el resultado de la aplicación de convenciones, normas y se produce gracias criterios de carácter expresivo y comunicativo” (Sanchez-Fortún, 2003, p. 11). Para Cervera (2003, p. 10), a literatura infantil é formada por um conjunto de obras literárias de um país, uma época, uma língua e de um género. Como tal, temos diversas literaturas, como a literatura espanhola, barroca, narrativa ou a literatura dramática. A concretização da literatura como ato de comunicação ocorre devido à linguagem literária que se distingue de todos os outros tipos de linguagens (científica, jurídica, médica, etc). A linguagem literária apresenta uma função própria (poética), função estruturadora, e o emissor

(autor) emprega um código para atrair a atenção do recetor (leitor) (Sanchez-Fortún, 2003, p. 11). Fillola (1999) corrobora esta ideia, afirmando que a literatura infantil e juvenil “es un conjunto de producciones literárias – también con producciones de otros códigos semiótico- a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural” (Fillola, 1999, p.11).

Cervera (2003, p. 10), nesta linha, coloca a questão: bastará que exista um conjunto de obras artísticas que tenham como destinatários as crianças para podermos considerar que existe literatura infantil? Para Parafita (2002, p. 208) um texto de literatura infantil antes de ser infantil e afirmar junto das crianças os seus objetivos principais, como “a aquisição e cultivo da linguagem, a aquisição e implementação de experiências estéticas e éticas”, tem de ser literatura. Para Cervera (2003, p.10) qualquer definição de literatura infantil que se apresente deverá cumprir duas funções básicas e que se complementam: integração e seleção. Assim, a literatura infantil terá de exercer um papel “integrador o de globalización, para que nada de cuanto se considere literatura infantil quede fuera de ella” e tem de ser seletora “para garantir que sea literatura” (Cervera, 2003, p. 11). Dito por outras palavras, a literatura infantil é toda a produção artística que tem como veículo a palavra e como destinatário a criança.

Nesta linha, Nobre (2012, p. 16) apresenta o contributo de um autor francês, Marc Soriano, que procurou contribuir para a definição de literatura infantil. Segundo Nobre (2012, p. 16), Soriano afirma que a literatura infantil é uma comunicação histórica, onde é necessária a contextualização num momento e num espaço específico. Além disso, para Soriano (in Nobre, 2012), no fenómeno comunicativo está implicada a presença de um recetor (criança) e de um emissor (adulto). Assim sendo, Soriano (in Nobre, 2012, p. 16) apresenta para este género uma característica distintiva: a literatura infantil é uma “comunicação assimétrica”, ou seja, uma vez que a criança não tem ainda, ou não lhe é reconhecida, a autonomia e o sentido crítico essencial para seleccionar e filtrar os textos que vai ler, a sua relação com a literatura é inevitavelmente mediada pelos adultos. A literatura infantil caracteriza-se, ainda, pela sua pluralidade por ser constituída por diferentes escritas, adequadas a cada estágio de desenvolvimento da criança (Soriano in Nobre, 2012, p.17).

Segundo Nobre (2012), estas duas características (a “comunicação assimétrica” e a pluralidade) da literatura infantil não são suficientes para a definir, sendo que ficaria de lado a questão da liberdade, da perenidade e da qualidade literária.

Até então, temos vindo a definir literatura infantil, no entanto, quando tentamos defini-la, torna-se necessário pensar nos livros que pertencem à esfera da mesma. No entendimento de Parafita (2002, p. 209) um texto “para que seja literatura tem, acima de tudo, que ser um objeto artístico”, ou seja, uma obra de arte. É, portanto, importante que distingamos o que é obra literária do que não é. Existe uma clara diferença entre o que é “lenguaje estándar” utilizada, por exemplo, em livros destinados a crianças, e entre o que é “lenguaje artístico”, veículo da produção literária que será aceite pela criança (Cervera, 2003, p. 11). Será, portanto, importante observar se toda a produção destinada a crianças pode ser considerada literatura infantil. Claramente, a resposta é não. A televisão, as revistas informativa/formativa, e outros textos, podem ser destinadas a crianças e, no entanto, não são considerados literatura infantil (Cervera, 2003, p.13). Assim sendo, nem todas as publicações podem ser consideradas literatura infantil.

Para Magalhães (2002) aquilo que entendemos como literatura infantil, que nos aparece como um género autónomo, instituído e consolidado, trata-se, na realidade de um conjunto de géneros e subgéneros que se caracterizam pela variedade. A verdade é que “la variedad de formatos y materiales de los libros infantiles es por lo general mucho mayor que la que suelen tener las editoriales dirigidas a los mayores” (Domenech, 2000, p. 94).

Resumindo, a literatura infantil foi edificada ao longo do tempo pois sofreu um processo de agregação de diferentes obras. Este processo de agregação, é definido por Magalhães (2002, p. 211) como um “saco enorme a que chamamos literatura infantil”. É, portanto, segundo Magalhães (2002, p.211), necessário esvaziar esse “saco” e agrupar as obras em três sacos mais pequenos. Este processo de divisão de diferentes obras em diferentes “sacos”, para Cervera (2003, p. 18), pode repartir-se em: literatura anexada, literatura criada para as crianças e literatura instrumentalizada. A literatura anexada engloba todas as produções que não foram criadas para as crianças mas das quais, com o tempo, as mesmas se apropriam. Neste tipo de literatura incluem-se os contos tradicionais, o folclore, os romances, as canções, a novelística infantil, entre outros géneros (Cervera, 2003, p.18). A literatura criada para as crianças é, tal como o nome indica, a que foi (ou ainda é) escrita diretamente para as crianças, em histórias, poemas e peças de teatro. Esta literatura tem em conta a condição das crianças, refletindo muitas tendências e concepções de literatura infantil que a fazem manter viva e interessante (Cervera, 2003, p. 18). Por último, a literatura instrumentalizada, engloba muitos livros que se produzem atualmente em todos os níveis de educação desde o pré-

escolar ao 1.º CEB. Em todas estas produções predomina a intenção didática sobre a literária, sendo a criatividade muito reduzida. Além disso, os produtores destas obras dominam um esquema específico e aplicam-no a vários temas ou cenários: o circo, a praia, o monte, etc. Estas obras não são, portanto, literatura, ao contrário do que muitas vezes se fala. Em síntese, como afirma Fillola (1999, p. 12):

“las obras de Literatura Infantil Y Juvenil (en lo sucesivo, LIJ) tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la ‘gran literatura’; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar al individuo como lector, en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (gran) literatura ya está en ellas”.

Concluindo, é importante pensar no que se pode considerar literatura infantil, refletindo sobre o verdadeiro valor de uma obra. É preciso esclarecer, no entanto, que “el universo formal de los libros infantiles es de una riqueza extraordinaria: libros pequeños o a todo color; cuadros, apaisados, de formatos verticales o muy verticales, troquelados e incluso redondos; com encuadernación cartone, tapa dura flexible, contracolada...” (Domenech, 2000, p.94). Como tal, como educadores devemos aproveitar o que de melhor a literatura infantil nos oferece. É importante que não coloquemos todas as obras no mesmo “saco” e saibamos separar o que é literatura infantil do que foi criado apenas para crianças, sem grande valor estético.

1.2. A ilustração na literatura infantil

Como temos vindo a afirmar o destinatário de um livro pode marcar a presença da literatura infantil, ou não. No entanto, para além do destinatário de uma obra, é a imagem que pode distinguir a literatura infantil da literatura cujo público-alvo são os adultos. Como afirma Wensell (2000, p. 154) “efectivamente, los libros para niños siempre tienen ilustraciones”. Convém, no entanto, ressaltar que existem livros para adultos fortemente ilustrados e que, no entanto, não são adequados a crianças (Diogo in Torres, 2002, p. 263).

Durante muito tempo, afirmou-se que a ilustração na literatura infantil era um elemento de segunda ordem, cujo único objetivo era o de completar o texto escrito e de distrair as crianças (Sanchez-Fortún, 2003). Nada mais errado. Como afirma Sanchez- Fortún (2003, p.139) “observar una imagen o un libro sin texto es también leer, porque los niños, antes

incluso de saber codificar el código escrito, son capaces de dar sentido al texto mediante las imágenes”. Por isso, o ilustrador é encarregado de proporcionar às crianças um prazer visual que as incentive à leitura, criando imagens capazes de as incentivar (Wensell, 2000).

Assim sendo, a literatura infantil, ao procurar ligar conteúdos e mensagens, utiliza dois tipos de linguagem: a verbal e a icónica (Torres, 2002; Sanchez-Fortún, 2003). Estas linguagens são maneiras de reprodução e de significação da realidade que “devem complementar e não opor-se nem igualar-se” (Torres, 2002, p. 263). Segundo Torres (2002) nem a imagem pode substituir um texto escrito nem o texto escrito pode substituir uma imagem. A imagem dá forma à palavra ajudando a criança a adquirir palavras pois facilita à mesma “um processo de conhecimento múltiplo, uma ampliação conotativa dos conceitos, o enriquecimento do vocabulário e uma resposta linguística variada” (Torres, 2002, p. 264).

Entre estes dois tipos de linguagem existem diferenças substanciais que devem ser aqui explicadas. Segundo Cervera (2003) a imagem guarda alguma relação com o seu referente enquanto a palavra estabelece uma relação arbitrária. Relativamente à imagem, esta apresenta um código que cita elementos como a perspectiva, as linhas, as formas, as cores, os volumes e sugere movimento, é “sintácticamente libre y semanticamente interpretable” (Cervera, 2003, p. 186). A ilustração apresenta diferentes funções conforme as idades a que se destina, como “especificar os conteúdos literários escritos e clarifica-los, tornando-os mais acessíveis, expandir e potenciar a fantasia do receptor, participar na criação- recriação- da atmosfera que subjaz ao texto...” (Manila in Torres, 2002, p. 264). Já a palavra, segundo sendo um signo linguístico está codificada. Segundo o mesmo autor, o emprego da palavra em sentido metafórico altera o seu significado, condicionando o sentido do texto. Por outro lado, a imagem como não é um signo (constituído por significado e significante), não pode, portanto submeter-se a codificação (Cervera, 2003, p.187).

Surge-nos, então, a questão: como avaliar a qualidade da ilustração de uma obra de literatura infantil? Wensell (2000) sugere alguns aspetos a ter em conta na avaliação das ilustrações de um texto, visto que estas não podem ser avaliadas da mesma forma que é avaliada uma obra de arte. De acordo com (Wensell, 2000) é importante ter em conta na apreciação de uma ilustração se o ilustrador:

- cria ou não o contexto, o ambiente e o mundo visual que o texto sugere e se o ilustrador cria o suporte visual adequado para que as crianças se interessem pela obra;

- transmite de modo sensível e pessoal a sua compreensão da história;
- dá relevo às sugestões do texto, colocando ou não sugestões visuais e afetivas próprias;
- domina a técnica que usa;
- é capaz de resolver problemas estéticos;
- mantém um estilo banal e convencional ou fornece algo importante e valioso;
- cria ilustrações de qualidade estética que atraem as crianças.

Como se pode verificar nos pontos anteriores, criar imagens capazes de interessar um amplo público infantil não é tarefa fácil. O ilustrador não tem a mesma liberdade do “artista plástico que expone en una galería para realizar su trabajo. Y también que su trabajo no puede juzgarse y valorarse críticamente como si fuera una creación libre y no sujeta a ningún condicionante que sea preciso tener en cuenta” (Wensell, 2000, p. 152). O ilustrador está condicionado à criação anterior, o texto do autor literário.

Em suma, como a palavra e a imagem representam diferentes funções, estas complementam-se e enriquecem uma obra de literatura infantil. É claro que, tal como afirma Wensell (2000, p. 152),

“todo libro ilustrado és la obra conjunta de dos autores: el autor literario, que se expresa mediante la palabra escrita y el autor de imágenes, que, aun basándose en el texto para crearlas, es libre de interpretar sus sugerencias, de ampliarlas, de enriquecerlas, de poner en relieve ciertos aspectos de su interes y de ofrecer, en fin, una aportación artística personal”.

Assim, compreendemos que a ilustração é muito importante nos livros para crianças. Será, no entanto, importante elucidar que por muito mérito que a ilustração tenha, o que o ilustrador produz não é literatura, apenas imagem (Cervera, 2003, p.20). Contudo, a imagem permite à criança ampliar as suas fantasias e conhecimentos no momento da leitura.

1.3. A importância da literatura infantil

Se temos vindo a definir literatura infantil, será importante procurar perceber qual a sua importância no desenvolvimento da criança. Brito, Figueira & Ferreira (2004) afirmam que é consensual a importância que a literatura infantil assume desde tempos antigos, no universo

das crianças, nomeadamente a nível das emoções, do desenvolvimento da linguagem, das aquisições e da imaginação.

Assim, a literatura infantil é importante pois contribui para o desenvolvimento da competência linguística e literária; permite aceder a uma memória cognitiva e cultural, que une e projeta a comunidade no futuro; alarga o conhecimento literário que permite ter uma visão mais crítica dos diversos produtos culturais; disponibiliza à criança um conhecimento que lhe permite decidir se deseja, ou não, exercer o seu direito à descoberta individual sobre a linguagem; permite criar na criança conhecimentos culturais essenciais para o seu sucesso escolar e social futuro (Nobre, 2012, p. 23).

Além disso, a literatura infantil permite aceder ao imaginário humano, que se trata de “imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones com las demás personas” (Colomer, 2008, p. 15). A literatura infantil é, ainda, importante na construção da personalidade. Para justificar tal potencialidade da literatura infantil, Colomer (2008, p. 17) apresenta Bruno Bettelheim que usou os contos populares como terapia nas crianças que experienciaram os campos de concentração nazi. A literatura infantil é, ainda, importante pois permite que as crianças tenham a oportunidade de aprender os modelos narrativos e poéticos presentes na sua cultura: “por la doble razón de que se tiene valor y entidad en sí mismas, y por el pronto acceso que se tiene a ellas, puede decirse que son obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales” (Fillola, 1999, p. 12). De acordo com Colomer (2008) a literatura infantil dá resposta às necessidades íntimas da criança pois ajuda as mesmas a encontrarem respostas para as suas necessidades, como por exemplo a dificuldade em lidar com a perda de alguém (Colomer, 2008, p. 17).

Segundo o Plano Nacional de Leitura e Rosa (2010, p. 4) têm sido feitos estudos em diversos países, inclusive em Portugal, que demonstram que, quando os educadores/professores, junto com os pais, leem diariamente às crianças há um desenvolvimento enorme tanto ao nível do pré-escolar como do primeiro ciclo.

No pré-escolar as crianças “desenvolvem muito a compreensão do que lhes é lido; aumentam muito o seu vocabulário; percebem melhor para que serve ler e algumas convenções da leitura (por exemplo, que se lê da esquerda para a direita)” (Plano Nacional de Leitura & Rosa, 2010, p. 4). Além disso, as crianças começam a acumular as capacidades necessárias para a aprendizagem da leitura, desenvolvendo os “fundamentos da linguagem

a literacia”, nomeadamente a consciência fonológica, a motivação para a leitura, o interesse por todas as formas de literacia, a convivência com materiais impressos e o conhecimento das letras (National Research Council, 2008, pp.13-14). Neste sentido, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 70) afirmam que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”.

No 1.º CEB as crianças progredem muito na velocidade de leitura, aumentam a correcção com que lêem e desenvolvem a sua capacidade de compreender os textos mais rapidamente (Plano Nacional de Leitura & Rosa, 2010).

Contudo, é importante lembrar que “o conhecimento e o interesse pela literacia apenas se podem desenvolver através da experiência” (National Research Council, 2008, p. 15). As crianças devem possuir livros, ter acesso aos mesmos no jardim de infância e nos anos iniciais do ensino básico, ter quem lhes leia com alguma frequência, e devem ver outras pessoas a ler e a escrever (National Research Council, 2008). Os pais e educadores são exemplos para as crianças pois “na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer de que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades das personagens...” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

1.4. Desafios colocados à literatura infantil

La literatura infantil es la Cenicienta de la familia literaria, una chiquilla maltratada que carga com el trabajo anónimo y siempre desconsiderado mientras las hermanastras lucen sus mejores galas en los presuntuosos escenarios de la corte literaria.

(Domenech, 2000, p. 96)

Como vimos anteriormente, a literatura infantil tem-se vindo a afirmar como uma obra de qualidade e importante no desenvolvimento global das crianças. “en la actualidad la literatura infantil e juvenil está viviendo una de sus épocas de mayor crecimiento, incluso en géneros hasta ahora olvidados, como son la poesia y el teatro” (Eulate, 2000, p. 109). No entanto, esta afirmação ainda apresenta algumas fragilidades que são necessárias combater.

Na sociedade mediática que vivemos os meios de comunicação poderiam contribuir para a afirmação da literatura infantil, visto que são o meio de informação mais importante e de maior prestígio social. No entanto, o espaço que os livros ocupam nos meios de comunicação, nomeadamente na televisão e na rádio, é escasso ou nulo (Eulate, 2000).

Nobre (2012, p.17) fala das questões de fragilidade que a literatura infantil enfrenta, referindo-se a tal como o “forte desgaste epocal”. Em primeiro lugar, este afirma que a literatura infantil é perene. O autor justifica esta ideia citando Carlo Collodi in Azevedo (2006) onde este afirma que as obras de literatura infantil são integradas num mercado editorial mas são, também, rapidamente esquecidas sendo substituídas por um outro objeto estético. Nobre (2012, p. 18) afirma ainda que esta característica, a perenidade, segundo alguns autores, deve-se ao pouco interesse atribuído à literatura infantil pelas instituições de validação literária, como por exemplo as universidades. Como afirma Domenech (2000), tal perenidade não se justifica com o facto de não haver bons autores de literatura infantil, não existe é o reconhecimento devido às suas produções. No entanto, a validação institucional da literatura infantil em Portugal tem contribuído para o crescer da produção e para a rejeição das não distinções entre materiais didáticos, realizados como objetos auxiliares da leitura e da escrita e entre o texto como arte literária por excelência.

Neste sentido, Zoar Shavit (in Morgado e Pires, 2010) afirma que a literatura infantil apresenta uma enorme tendência para a auto perpetuação causada por um conjunto de constrangimentos de autores de literatura infantil pois estes têm de agradar não só às crianças, mas também aos adultos. Como diz Domenech (2000, p. 95) “lo que sabe a ciencia cierta cualquier comercial de una editorial de libros infantiles es que a quien tiene que ‘vender’ primero sus libros es a los maestros y a las maestras”. Além disso, os autores de literatura infantil têm de dar resposta a um sistema que aceita o que é desconhecido e demonstra resistência ao que é desconhecido (Zoar Shavit in Morgado & Pires, 2010, p. 97). Morgado e Pires (2010, p. 40) acrescentam, também, que a literatura infantil pode ser estudada em termos das relações de poder entre adultos e crianças. As perspetivas dos adultos estão centradas quase exclusivamente na educação e preparação para futuras competências literárias ou morais e as das crianças estão centradas no prazer e no gosto (Morgado & Pires, p. 40).

Concluindo, a verdade é que “hoy por hoy, un autor de obras infantiles sabe que sus libros son hijos de un dios menor” (Domenech, 2000, p. 95). A perenidade, a dificuldade em

se afirmar, entre outras características, tornam a literatura infantil frágil. Os educadores têm um papel fundamental na afirmação da literatura infantil, incentivando desde cedo as crianças à leitura. A animação de leitura poderá ser uma forma de suscitar nas crianças o interesse pela leitura. Por isso, é importante que o mediador de leitura estimule as crianças sem que lhe cause experiências negativas e, para tal, um mediador de leitura deve entender o que significa animar a ler. Assim, seguidamente apresentamos o que entendemos por animação de leitura e sugerimos algumas estratégias a utilizar nesse momento.

1.5. Literatura infantil, diferença e diversidade linguística

Como vimos no capítulo anterior, no mundo multicultural e multilíngue em que vivemos, torna-se necessário que os educadores assumam a responsabilidade de dar resposta aos desafios colocados pela diversidade linguística e pela diferença. Sabendo que a literatura infantil é um meio através do qual as crianças podem obter parte dos seus conhecimentos, observar o mundo e agir de acordo com esses conhecimentos, reconhecemos a importância dos contributos que o recurso à literatura infantil pode trazer à educação para a diversidade linguística e para a diferença.

Como afirmam Leite e Rodrigues (2001) os educadores devem ter em conta que, tal como referimos anteriormente, a literatura infantil a par de toda a magia que transporta e do prazer que proporciona às crianças, vincula também mensagens culturais que marcam positivamente e/ou negativamente a formação das crianças. Para além disso, de acordo com Botelho e Rudman (in Morgado e Pires, 2010) os livros para as crianças são ao mesmo tempo *janelas* (que se abrem aos modos de vida de outras pessoas), *portas* (que permitem entrar e sair de quotidianos e interagir com outras pessoas), *pontes* (pois permitem ao leitor atravessar de uma cultura para outra) e *espelhos* (pois permitem a autocontemplação e confirmação da própria identidade). Nesta linha, poderemos adiantar que as obras que apresentam visões sobre a diversidade linguística e a diferença poderão constituir, para além de objetos lúdicos e de prazer, elementos que facilitam a edificação de perspetivas sobre o meio envolvente. É, neste sentido que, nos parágrafos que se seguem, assinalamos alguns fatores a ter em conta na escolha de uma obra que eduque para a diversidade linguística e para a diferença.

Para Leite e Rodrigues (2001), os livros podem ser distinguidos em duas categorias muito gerais: os *livros clássicos* (onde se incluem os livros tradicionais e todos aqueles que, mesmo recentes, não tenham em atenção o respeito pela diversidade cultural) e os *livros multiculturais* (que incluem todos aqueles que, sendo concebidos numa época que se preocupa com a diversidade no mundo, revelam cuidado com a valorização e o respeito pelas culturas na sua diversidade, tendo alguns deles intenções claramente pedagógicas. De entre os livros multiculturais ou interculturais, Díaz (in Leite e Rodrigues, 2001) afirma existirem diferentes tipos de livros:

- *livros simbólicos sobre o interculturalismo*, ou de reflexão global sobre o conceito de *diferença*. É defendida a ideia de direito à diferença através de animais, pessoas ou acontecimentos simbólicos;
- *livros de conhecimentos que apresentam as culturas em concreto*, destacando os seus costumes, línguas, tradições, literatura ou vida quotidiana;
- *livros de narrativas, novelas e contos, que apresentam qualquer aspeto do multiculturalismo como tema central*;

Nesta linha de pensamento, Cardoso (1996) reforça a necessidade de seleção de materiais pedagógicos adequados aos princípios da educação para a diversidade linguística e para a diferença, mencionando especificamente os livros e outros documentos para crianças. Mas quais serão os critérios adequados na seleção de uma obra que respeite e valorize as diferenças? Para Lu (1998), os livros que respeitam e valorizam a diferença devem conter certas características que passo a enunciar, podendo ser um ponto de partida a explorar por parte dos educadores:

- representações positivas das personagens, evitando estereótipos de um grupo cultural particular;
- ilustrações autênticas, uma vez que as mesmas podem ter um enorme impacto nas crianças;
- temas pluralistas para fomentar a atenção à diversidade cultural;
- ficção contemporânea, bem como ficção histórica, que capta a atenção para as tendências transformadoras nos papéis desempenhados por grupos minoritários;
- qualidade literária elevada;

- exatidão histórica;
- reflexão sobre valores culturais das personagens;

Se até ao momento temos vindo a refletir sobre o verdadeiro valor de uma obra na educação para a diversidade linguística e para a diferença, importa-nos refletir sobre de que forma a literatura infantil pode educar para este tipo de educação. De acordo com Leite e Rodrigues (2001), a literatura infantil pode desempenhar um papel importante na educação para a diversidade linguística e para a diferença na medida em que permite à criança a identificação com múltiplas personagens que se relacionam em diferentes contextos, têm diferentes personalidades e manifestam diferentes comportamentos. Assim sendo, a criança ao entrar em múltiplos contextos, habitua-se a estar no lugar do *outro*, fazendo um percurso de aceitação e valorização da diversidade. Como afirmam Jenkins e Austin (in Lu, 1998, p. 2) “a piece of good literature can transcend time, space, and language, and help readers to learn about an individual or a group of people whose stories take place in a specific historical and physical setting”.

Como vimos neste capítulo, a literatura infantil ajuda as crianças a desenvolver mecanismos essenciais para lidar com situações da vida quotidiana. Quando as crianças leem livros em que se aborda a diferença e a diversidade também desenvolvem esses mecanismos pois, como diz Lu (1998), quando as crianças de grupos minoritários leem sobre a sua própria cultura, estas têm a oportunidade de ver como o *outro* passa por experiências semelhantes às suas, desenvolvendo estratégias para lidar com questões futuras, e identificando-se com a sua própria cultura. Assim sendo, “good stories and quality literature have the potential to enhance children’s imaginations and help them discover new lands and cultures” (Szecsi, Manning, Potter, Thirumurthy & Salakaja, 2012, p.112).

Em suma, como educadoras conscientes da necessidade de educar para a diversidade linguística e cultural, podemos observar a literatura infantil e a sua exploração como espaços de desenvolvimento de atitudes de abertura e recetividade face às línguas e à diferença, bem como de atitudes de respeito e valorização da diversidade linguística e da diferença. Como afirmam Szecsi et al. (2012) a literatura infantil permite à criança dar gargalhadas, confrontar os seus medos e entender as diferenças. Foi conhecendo as potencialidades da literatura infantil, nomeadamente no que diz respeito à literatura infantil que valoriza e integra as diferenças, que desenvolvemos o nosso projeto. Nesta linha,

podemos afirmar que o livro trabalhado no projeto foi eleito tendo em conta as características que uma obra de literatura infantil deve apresentar, nomeadamente uma obra que valorize e integre as diferenças.

2. Animação de leitura

Es la lectura lo que debe resultar agradable, no el dulce com el que la adornamos! La lectura no es una píldora amargante que es preciso endulzar.

Eveline Charmeux (in Sanchez-Fortún, 2003, p.181)

2.1. Definição de animação de leitura

De acordo com o *Dicionário priberam da língua portuguesa* (2008-2013), *animação* significa o “acto ou efeito de animar; vivacidade no falar, no olhar, nos movimentos”. Assim sendo, como diz Sousa (2012, p. 29), a animação de leitura dá “vida ao texto que se lê para que outros o sintam de uma maneira mais profunda. Pretende-se ajudar o outro a estabelecer relações próximas com o livro e com as aventuras propostas com a leitura”. A animação de leitura é muito relevante pois “ouvir contar histórias na infância (...) proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano” (Ministério da Educação, 1999, p.5).

Lamentavelmente, na nossa sociedade, está muito enraizado definir a animação de leitura como um conjunto de estratégias dirigidas à leitura de um determinado texto. Deste modo, é comum procurar técnicas motivadoras adequadas que aproximem o leitor de uma obra, assegurando a sua satisfação (Sanchez-Fortún, 2003).

Contudo, a animação de leitura representa um conjunto de ações contínuas dirigidas a incentivar, consolidar e desenvolver o comportamento do leitor (Sanchez-Fortún, 2003). Assim sendo, “animar a leer, más que estrategias generales, precisa de una labor paciente, constante y personalizada que vaya propiciando el contacto placentero entre el niño y los libros” (González Álvarez in Sanchez-Fortún, 2003, p.181).

O essencial na animação de leitura, segundo Sanchez-Fortún (2003, p.182), é a formação de leitores que sintam a necessidade de ler e saibam fazer uma leitura interpretativa. Para que tal aconteça é necessário a planificação de estratégias, muitas vezes sem resultados a curto prazo, sendo que “el niño tiene que descubrir progresivamente que leer es una actividad

voluntaria que, si bien requiere un esfuerzo intelectual, proporciona un placer estético muy gratificante” (Sanchez-Fortún, 2003, p. 182). Ler, não é “nem uma atividade neutra nem apolítica porque pressupõe a transmissão ideológica de uma cultura, entendida como ensino aprendizagem de modos de pensar e de se comportar na sociedade e perante o material de leitura” (Cooper in Morgado e Pires, 2010, p.92).

Temos vindo a falar de animação de leitura mas, estarão os professores preparados para fazer animação de leitura? Tal como afirma (Cerrillo, 2007, p. 89) o problema com que nos confrontamos é a formação dos mediadores. Então, como se deve formar mediador de leitura? Um mediador de leitura deve construir o seu conhecimento “a lo largo de un proceso largo, organizado, coherente y comprometido, en el que deben unirse conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidade para la intervención comunicativa, creatividad, criterios socializadores, humanismo y, hoy también, capacidad para entender y atender la diversidad cultural” (Cerrillo, 2007, p. 90).

Conscientes das características de uma animação de leitura, neste projeto de intervenção tentámos segui-las de modo a não comprometer a qualidade da animação de leitura. Construir um conhecimento amplo sobre literatura infantil e sobre estratégias de animação de leitura foi importante na medida em nos permitiu suscitar ao nosso público-alvo o interesse pelo livro lido.

Afirmamos, no entanto, que nem todos podem ser mediadores de leitura pois, tal como afirma Cerrillo (2007), um mediador de leitura deve cumprir vários requisitos essenciais para ser capaz de mediar uma leitura: ser leitor assíduo, compartilhar e transmitir o prazer pela leitura, conhecer o grupo e ter capacidade para desenvolver a sua participação, aplicar uma certa dose de imaginação e criatividade, acreditar no seu trabalho, demonstrar capacidade e conhecimentos para aceder a informação suficiente e possuir uma adequada e suficiente formação literária, psicológica e didática.

Como se pode verificar, para se ser um mediador de leitura é importante que se seja um leitor assíduo pois só assim se conseguirá partilhar o gosto pela leitura. A opção por este projeto surgiu essencialmente pelo gosto pessoal em ler e, consequentemente, em suscitar junto dos mais novos o gosto pela leitura, tendo sempre em destaque a educação para a diferença. Por isso, os requisitos referidos por Cerrillo (2007), nomeadamente a capacidade de estimular o público a que se lê à participação e o conhecimento do grupo, foram sempre

considerados. Foi-nos, no entanto, necessário pesquisar sobre algumas estratégias de animação de leitura a utilizar junto das crianças que apresentaremos de seguida.

2.2. Estratégias de animação de leitura

Como afirma Cerrillo (2007, p. 182) a animação de leitura é um projeto lento e complicado. Segundo este mesmo autor, é importante ter muito claro o que não se pode fazer numa animação de leitura. Cerrillo (2007, p.182) aponta sete crenças que contribuem para a formação de “não leitores”, tendo por base o esquema de Yubero (1996).

Em primeiro lugar, é importante que não se oponha o livro à televisão, pois ambos são necessários e podem conviver na vida da criança. Cabe, portanto, à família organizar o espaço para cada uma destas atividades, pois esta pode converter-se numa aliada da leitura através de programas didático-culturais e favorecer a compreensão literária. Além disso, é inadequado incrementar os valores da sociedade pois “la infravaloración del esfuerzo, la consecución del éxito personal inmediato, el consumismo a ultranza... habitúan al niño a una pasividad vital. Como la lectura es un processo lento, complejo, y activo, queda totalmente marginado” (Yubero in Cerrillo, 2007, p.182). Segundo Yubero (in Cerrillo, 2007) é errado, ainda, ler como fonte de conhecimento, ou seja, levar a criança a entender a leitura como exercício obrigatório. O importante é, assim, que a criança perceba a leitura como um ato de prazer e criatividade. A leitura não pode ser vista como obrigatória, mas como uma “prática de vida, um ato livre que contribua para o desenvolvimento integral da pessoa” (Yubero in Cerrillo, 2007, p.183). Não se pode, ainda segundo o mesmo autor, atestar a leitura como uma experiência séria, mas sim como uma experiência lúdica. É contraindicado, ainda, que o professor/educador não seja um exemplo, pois é um referente para a criança (Yubero in Cerrillo, 2007, p.183). Em último lugar, é incorreto “constreñir las tareas de animación a actos culturales en torno al libro” (Sarto in Cerrello, 2007, p. 183). O ato leitor, tal como afirma Cerrillo (2007, p.183), não depende de atos sociais organizados esporadicamente como, por exemplo, o dia do livro, a semana do conto, entre outros.

Além disso, as diferentes técnicas de animação de leitura não podem aplicar-se a todas as crianças pois a sua exequibilidade depende das diferentes características das mesmas (Cerrillo, 2007, p.183). Nesta linha de pensamento, as *Orientações para atividades de leitura*

(Ministério da Educação, 1999, p. 3) dizem que, para sermos bom contador de histórias, deveremos saber adaptar-nos ao nosso público, sendo que este ajuste é feito no momento da leitura. O contador de histórias deve mudar o “relato” se o público se distrai ou se fascina, prolongando o desfecho, e deve adequar a mesma narrativa à idade e características das crianças.

De acordo com as *Orientações para atividades de leitura* (Ministério da Educação, 1999, p. 3), existem três orientações gerais que um mediador de leitura deve seguir: “escolher obras muito variadas para que as crianças contactem com grande diversidade de autores, de temas, de estilos, de ilustrações; evitar prolongar excessivamente o trabalho com o mesmo livro; voltar a ler a mesma história se as crianças o solicitarem, mas de modo a não cansar ou tornar o trabalho monótono”. Além disso, um mediador de leitura deve optar por histórias que conheça bem e de que goste, identificar os principais conceitos para os apresentar de modo claro e incentivador, contar a história como se a estivesse a ver desenrolar-se por cenas, ensaiar previamente, observar a reação das crianças para agir em conformidade e envolver as crianças na história (Ministério da Educação, 1999, p. 5).

Numa animação de leitura, tal como já referimos, é importante envolver as crianças nas atividades, contudo, de que modo um mediador pode fazê-lo? De acordo com as *Orientações para atividades de leitura* (Ministério da Educação, 1999, p.6) o mediador de leitura pode envolver as crianças na atividade, solicitando-lhes que repitam frases, exemplifiquem a ação com gestos adequados, emitam sons da história e, antecipando o seu desenrolar, e ainda solicitando o reconto da história em grupo. Este reconto pode ser realizado com um ou dois alunos que contam a história e o educador só interfere quando necessário. Podem ainda envolver-se alunos de uma turma que apresentam a história a outra turma. Como lemos no texto das OCEPE (Ministério da Educação, 1997), apesar da decifração do texto caber ao educador, existem outras formas de envolver as crianças e de as colocar a “ler”, solicitando-lhes, por exemplo, que interpretem imagens ou gravuras, que inventem legendas ou organizem sequências narrativas, entre outros.

Numa animação de leitura é importante que o animador de leitura siga três etapas fundamentais: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Ao momento de pré-leitura e de leitura, as *Orientações para atividades de leitura* (Ministério da Educação, 1999, p.12) designam de “apresentação do livro/leitura”. Na pré-leitura, ainda segundo este documento, é apresentado

o livro de forma sugestiva, dando ênfase às imagens, personagens e situações, procurando despertar a curiosidade para a história.

Veja-se um exemplo de pré-leitura:

Depois de juntar as crianças num círculo, a bibliotecária segura um livro à vista de todos e lê o título do livro. Em seguida aponta para o desenho de um dragão na capa.

- Crianças, isto é um dragão. Sabem o que é um dragão? – pergunta a bibliotecária.

- Um dragão é um monstro! - responde uma das crianças.

- o dragão é grande e assustador! – responde a outra.

- os dragões não existem!- replica a outra.

Depois de várias respostas semelhantes, a bibliotecária tenta encorajar as crianças: - Sim! Exactamente. Um dragão é uma criatura grande e assustadora. Tem asas e alguns até cospem fogo mas, na realidade, não existem.

(National Research Council, 2008, p.33)

Como se pode verificar no excerto anterior, a bibliotecária demonstra preocupação em tornar visível o livro a todas as crianças. Além disso, a mediadora de leitura dá ênfase a uma das personagens do livro, levando as crianças a imaginarem um dragão. Com esta estratégia a bibliotecária despoletou nas crianças diferentes opiniões sobre os monstros suscitando, assim, o interesse das crianças pela história.

Após suscitar o interesse para a história, é importante ler e contar a mesma mostrando o livro e cada uma das suas páginas. Assim, é suscitada a atenção das crianças e assegurada a compreensão do livro (Ministério da Educação, 1999, p. 12). Veja-se como a bibliotecária desenvolveu o momento da leitura:

Depois disto começa a ler a história. À medida que a acção se desenrola, ela suspende por momentos a leitura e faz algumas perguntas a fim de ajudar as crianças a anteciparem o que irá acontecer. O que acham que vai dizer à princesa de papel? – pergunta, enquanto espera pacientemente que várias crianças apresentem hipóteses diversas. – Bem, vamos ver se alguém acertou! – Diz, continuando com a leitura.

(National Research Council, 2008, p.33)

Como se pode verificar, através da suspensão da história por breves momentos e da elaboração de algumas questões, a bibliotecária certifica-se de que as crianças compreendem o texto. As questões detêm também um outro propósito: “o de ajudar as crianças a pensarem na literatura e a procurarem o que realmente importa numa história ou em qualquer outro tipo de texto” (National Research Council, 2008, p.33).

Após o momento de pré-leitura e leitura surge, então, uma segunda etapa a que as *Orientações para atividades de leitura* (Ministério da Educação, 1999, p.12) designam de reconto/diálogo. Nesta etapa, como referem as *Orientações para atividades de leitura* (Ministério da Educação, 1999, p.12), o mediador deve promover o reconto da história em diálogo, explicar o que for necessário recorrendo ao livro e tentar perceber quais as crianças que não perceberam a história. Por último, dá-se uma última etapa, inserida no momento de pós-leitura, que o documento anterior designa de “atividades para reforço do interesse pelo livro e pela história e para o desenvolvimento de outras competências”. Estas atividades podem ser, por exemplo, ilustrações, recorte e colagem de imagens alusivas à história, elaboração de versos sobre a história, dramatização de ações, entre outros (Ministério da Educação, 1999, p. 13).

Em suma, verificámos no primeiro capítulo a necessidade de educar para a diversidade e no segundo que a literatura infantil é importante na formação pessoal e social da criança.

Assim, conscientes da necessidade de educar para a diversidade e compreendendo as potencialidades da literatura infantil na formação global da criança, o projeto que apresentamos de seguida é o reflexo dessa consciência. Reconhecendo as potencialidades da literatura infantil, optámos por escolher uma obra que trabalhasse a diferença e que marcasse positivamente o desenvolvimento das crianças intervenientes neste projeto, ajudando-as a refletir sobre o verdadeiro valor da diversidade e da diferença.

Assim sendo, consideramos ter salientado os aspetos que fundamentam a implementação deste projeto junto de crianças do pré-escolar e é a partir dos pressupostos que aqui foram apresentados que apresentaremos uma proposta de intervenção didática, descrita no capítulo que se segue.

Em Síntese...

A literatura infantil tem vindo a ganhar um enorme destaque no desenvolvimento global da criança. A nossa revisão bibliográfica no que diz respeito a este tema permitiu-nos observar que são vários os autores que se debruçam sobre este assunto, refletindo sobre o conceito de literatura infantil, a sua importâncias e os desafios que ela coloca.

A literatura infantil é observada como um conjunto de obras com valor literário e artístico, ou seja, conjunto de obras que abrigam simultaneamente a vertente estética (que diz respeito ao livro como uma verdadeira obra de arte), a vertente lúdica (o livro apresenta-se como um jogo e uma brincadeira) e a vertente pedagógica (o livro é tido como um objeto de formação, comunicação e educação para diversos temas), tendo como destinatário a criança.

Neste capítulo reforçamos a importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que esta permite a aquisição de novas competências por parte das crianças, de forma lúdica e pedagógica. Como veremos mais à frente, a opção por obras que abordem valores sociais, éticos e estéticos poderá ser uma boa estratégia a utilizar na educação para a diversidade linguística e para a diferença.

Como educadoras devemos sensibilizar desde cedo as crianças para a leitura e, para tal, devem ser utilizadas estratégias eficazes na mediação da leitura e na animação da leitura. Neste capítulo pudemos constatar algumas estratégias a utilizar numa animação de leitura, nomeadamente, por exemplo, a não oposição dos livros aos meios tecnológicos. Como veremos no capítulo que se segue, foi tendo por base este conhecimento que realizámos estratégias de animação de leitura e pós-animação de leitura no âmbito da educação para a diversidade linguística e para a diferença.

Capítulo III: Metodologia e projeto de intervenção

“Não basta construir imagens e representações, nossa prática educacional tem que estar pautada por uma ação intencional. Não basta estarmos comprometidos com transformações, devemos, sobretudo, vivê-las, concretamente” (Mion & Saito, 2001, p. 5).

Nota introdutória

Após expormos nos capítulos anteriores o enquadramento teórico do nosso estudo, passaremos, de seguida, a expor e a justificar as nossas opções metodológicas no sentido de atingirmos os objetivos definidos para este trabalho que seguidamente serão apresentados.

Para a realização e análise da nossa prática educativa utilizámos, neste estudo, procedimentos de tipo investigação-ação. Ao longo deste estudo, procurámos demonstrar de que forma a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença.

Assim sendo, iniciamos este capítulo definindo investigação-ação: o que é, quais as suas características, qual a sua importância na educação e quais as fases de investigação-ação. Posteriormente contextualizamos o projeto por nós apresentado, definindo qual a sua pertinência na educação e no mundo atual e apresentamos a questão e os objetivos de investigação que surgiram do tema dos capítulos anteriores. Depois, fazemos uma apresentação do projeto, começando pela sua inserção curricular, posteriormente pela caracterização do contexto e, por fim, descrevemos as sessões desenvolvidas com as crianças. Por último, expomos e fundamentamos, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados por nós privilegiados.

1. Projeto de intervenção

1.1. Metodologia de tipo investigação-ação

Como referimos nesta introdução, os procedimentos de trabalho utilizados ao longo deste estudo foram semelhantes aos utilizados na investigação de tipo investigação-ação. Assim, importa desde já clarificar esta metodologia.

De acordo com Almeida e Freire (2003) o modelo de investigação qualitativa tem vindo a ganhar importância fruto da maior extensão da sua análise e do número de variáveis que procura abranger. Assim, “próximas deste modelo, foram surgindo algumas subdivisões com características próprias e assentes também em objectivos mais específicos” (Almeida & Freire, 2003, p. 30), nomeadamente a investigação-ação.

Segundo Silva (1996, p. 9) o conceito de “investigação-ação” suscita diversas questões: “uns consideram a investigação-ação como metodologia de investigação científica, outros

pensam que se trata de uma abordagem de formação, ou ainda, de uma forma de designar processos de inovação, acompanhados de avaliação”. Coutinho et al. (2009) também consideram que as explicações que são dadas sobre investigação-ação nem sempre coincidem, sendo uma questão que surge com alguma frequência. Existem, portanto, diferentes perspectivas, nomeadamente de ordem política (a investigação que promove a mudança social), de ordem epistemológica (a investigação contribui para a construção de conhecimentos) e de ordem metodológica (a investigação que ambiciona compreender quais os caminhos mais eficazes à produção de conhecimento) (Silva, 1996).

Assim, ao longo dos tempos foram vários os autores que tentaram definir investigação-ação. Latorre (2003 in Coutinho et al., 2009) referencia vários autores, nomeadamente Bartolomé (1986), Lomax (1990), Kemmis (1984) e Elliot (1993). A investigação-ação é um processo reflexivo que une a investigação, a ação e a formação, concretizada por profissionais das ciências sociais, relativamente à sua própria prática, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação (Bartolomé, 1986; Latorre, 2003; Loomax, 1990 & Elliot, 1993 in Coutinho et al., 2009).

Assim sendo, a investigação-ação pode “ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica”(Coutinho et al., 2009, p. 360). Por isso mesmo, é a metodologia mais “apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção” (Almeida & Freire, 2003). Como dizem Coutinho et al. (2009, p. 360) o mais importante na investigação-ação é “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo desta forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática”. Estas afirmações justificam a razão de utilizarmos procedimentos de tipo investigação-ação neste trabalho uma vez que consideramos que a reflexão antes, durante e após a ação é essencial na prática de uma educação de qualidade. Surge-nos, portanto, uma questão essencial: quais as características da investigação-ação?

Coutinho et al. (2009) consultaram diferentes autores para identificarem as diferentes características da investigação-ação que passaremos a expor. A investigação-ação pode ser

participativa e colaborativa (na medida em que envolve todos os intervenientes na investigação, inclusive o investigador), prática e interventiva (pois para além de descrever uma situação, intervém nessa mesma situação), cíclica (descobertas geram mudança e, por sua vez, geram outras descobertas), crítica e auto avaliativa (Zuber-Skerritt, 1992; Coutinho, 2005; Cortesão, 1998 in Coutinho et al., 2009). Posto isto, percebe-se, ao longo deste texto, que a investigação-ação ocupa “um espaço na produção científica em educação e nas ciências sociais decorrente da insatisfação que a chamada pós-modernidade contemplativa deixou” (Mion & Saito, 2001, p. 5). Como afirma Tuckman (2000, p. xxi) não existe educação com qualidade que não passe pela investigação pois é importante “fomentar, em todo o processo de aprendizagem, a atitude de investigação” e desenvolver “um processo que se inicia com a consciência de um problema e se reinicia, permanentemente, pela identificação de uma possível resposta”. A educação deve promover a inclusão, embora, atualmente seja um grande desafio, na medida em que a escola tem a responsabilidade de educar, garantindo a igualdade e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas diferenças físicas, opções religiosas e culturais, entre outras (Sanches, 2005).

Assim, a investigação-ação é muito importante pois:

“A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor de apoio educativo em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje, na sua escola e na sua sala de aula” (Sanches, 2005, p 128).

Conhecendo a importância da investigação-ação, utilizamos uma metodologia de tipo investigação-ação, uma vez que, para além de termos em conta as suas características também seguimos quatro fases fundamentais, apresentadas por Nunan (in Sá, 2007):

- I: Planear- pensar um projeto interventivo no sentido de produzir mudança;
- II: Observar- averiguar as consequências da intervenção em contexto;
- III: Agir- executar esse projeto de intervenção;
- IV: Refletir- estudar os resultados observados.

Assim, este projeto passou pelas fases supracitadas pois primeiramente planeámos um projeto de intervenção gerador de mudança, descrito pormenorizadamente sessão a sessão, com objetivos específicos, duração das atividades, recursos necessários, entre outros aspetos.

Posteriormente executámos esse mesmo projeto de intervenção, verificámos as consequências da intervenção no contexto e, por último, avaliámos os resultados observados.

Resumindo, apesar de a investigação-ação ser geradora de mudança nos contextos educativos, temos consciência de que este projeto, devido à sua duração efémera, poderá não ter produzido diferenças significativas no contexto, mas sim ter apenas proporcionado o desenvolvimento de algumas competências nas crianças no domínio da educação para a diversidade linguística e para a diferença. Consideramos que, ao realizar com estas crianças uma educação para a diversidade linguística e para a diferença tendo como estratégia a utilização da literatura infantil, iremos permitir uma maior consciencialização das crianças no que se refere às características do contexto que as rodeia, educando-as para a necessidade de respeitar e valorizar os outros.

1.2. Contextualização do projeto

Como temos vindo a esclarecer nos capítulos que antecederam, o processo de globalização, os progressos a nível tecnológico, o acesso livre e rápido à informação e a maior mobilidade de pessoas, contribuíram para a construção de uma sociedade cada vez mais plural e diferenciada. Hoje em dia, em poucos segundos, conseguimos aceder a informações vindas do outro lado do planeta.

No entanto, a globalização também levou a que o mundo ficasse cada vez mais debilitado, imperfeito, com desequilíbrios e injustiças, sendo emergente olhar para esta realidade (Pacheco et al. 2007 in Andrade & Sá, 2012). Cada vez mais é possível presenciar a diversidade, embora esta sempre tenha existido.

Frequentemente somos confrontados com revelações discriminatórias e, tal realidade, também se verifica na escola. Então, perante o panorama atual do mundo, é essencial que saibamos conviver com o outro, independentemente das suas características físicas, da sua língua e da sua cultura, entre outros aspetos. Assim sendo, esta realidade, ou seja, a existência de um mundo cada vez mais diverso “lança actualmente novos desafios à educação que, desde os primeiros anos de escolaridade, deve garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança”(Lourenço & Andrade, 2011, p. 335).

Como educadores/professores devemos estar atentos às mudanças do mundo e aos desafios que essas mesmas mudanças nos trazem. Assim, uma vez que as crianças são os cidadãos do futuro, é importante que as eduquemos para a diversidade linguística e para a diferença para que, no futuro, tenhamos uma sociedade mais sustentável. Como em qualquer área, no desenvolvimento de atividades de educação para a diversidade linguística e para a diferença podem-se utilizar diferentes estratégias, de entre as quais a animação de leitura. Como foi referido no capítulo II, as atividades de pós-leitura, para além de reforçarem o interesse pelo livro e pela história, contribuem para o desenvolvimento de outras competências. Neste sentido, este projeto surge da necessidade de educar para a diversidade linguística e para a diferença, tendo por base o importante papel que a literatura infantil pode ocupar no desenvolvimento de competências por parte das crianças, neste caso, competências que permitam às crianças estar atentas às características do meio que as rodeia.

1.1.Inserção curricular da temática

Uma vez que defendemos que um professor deve fundamentar sempre as suas práticas, considerámos importante justificar a pertinência das temáticas trabalhadas objetivo deste relatório. Assim, para fundamentar o estudo apresentado procedemos a uma análise de três documentos pertinentes e indispensáveis: a *Lei-quadro da educação pré-escolar*, as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) e as *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar* (Ministério da Educação, 2010).

Do documento *Lei-quadro da educação pré-escolar* n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Assembleia da República, 1997), selecionámos alguns aspetos importantes para fundamentar a temática do estudo, sendo que são objetivos da educação pré-escolar:

Artigo 10.º

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (p.671);

- “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (p.671);

- “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (p. 671);

Além destes objetivos, as *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997, p. 20) afirmam que a resposta que a educação pré-escolar deve dar a todas as crianças se organiza “tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Assim sendo, é importante que os educadores tenham em conta este princípio.

Como afirmam as *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997), a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família e do meio que a rodeia, sendo que a educação pré-escolar permite que as crianças contactem mais com outros adultos e crianças. Por isso, “ao possibilitar a interacção com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

Como foi referido nos capítulos anteriores, o respeito pela identidade de cada um é muito importante e, assim sendo, o desenvolvimento da identidade passa pela identificação das características individuais e pela perceção das capacidades e limitações próprias de cada um (Ministério da Educação, 1997). Assim sendo “reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 54).

Resumindo, “a educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem a temas transversais, tais como: educação multicultural” (Ministério da Educação, 1997, p. 55) e/ou educação intercultural.

Por último, consultámos as *Metas de aprendizagem na educação pré-escolar* (Ministério da Educação, 2010) e encontrámos muitas que vão ao encontro do nosso projeto e, por isso, seleccionámos apenas aquelas para as quais o nosso projeto contribui:

Conhecimento do mundo

- “Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança identifica-se (nome completo, idade, nome de familiares mais próximos, localidade onde vive e nacionalidade), reconhecendo as suas características individuais”;
- “Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança expressa um sentido de conhecimento de si mesma e de pertença a um lugar e a um tempo”;
- “Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural”.

Formação pessoal e social

- “Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades”;
- “Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social”;
- “Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa”;
- “Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus”;
- Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras;
- “Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano”.

1.2. Questões e objetivos de intervenção-investigação

Tendo em conta a temática abordada ao longo dos capítulos I e II, definimos como questão de investigação:

- De que forma a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença?

Face a esta questão, surge-nos um objetivo de investigação:

- Compreender as potencialidades educativas da animação de leitura na educação para a diversidade linguística e para a diferença de crianças em idade pré-escolar;

Assim sendo, o projeto planeado e executado teve em conta a questão e os objetivos de investigação e as finalidades da educação pré-escolar. Além disso, este projeto de intervenção teve como objetivo geral contribuir para que as crianças valorizem a diversidade linguística e a diferença através do contacto com diferentes línguas e com a diferença, iniciando o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e, por sua vez, de atitudes de perante si, o *outro* e as línguas. Em cada sessão do projeto de intervenção são, ainda, apresentados alguns objetivos principais que pretendemos que as crianças atinjam, nomeadamente, entre outros, interpretar imagens e gravuras do livro “Os ovos misteriosos”, expressar-se oralmente e através de desenhos, escutar, identificar e reproduzir sons ou palavras de diferentes línguas.

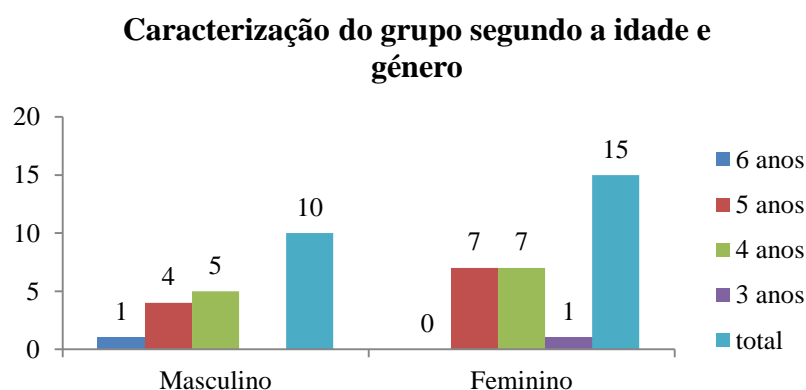
1.3. Caracterização do contexto

O projeto de intervenção que concebemos foi implementado no contexto onde desenvolvemos a Prática Pedagógica Supervisionada A2, num jardim de infância da cidade de Aveiro. Este jardim de infância está localizado na freguesia da Glória, uma zona central da cidade de Aveiro, num bairro social. No entanto, é importante referir que, apesar de este jardim estar localizado num bairro social, este não recebe apenas crianças do bairro mas também crianças de outras freguesias. O edifício do jardim de infância é ainda muito novo, tendo iniciado a sua atividade há pouco mais de um ano. Este jardim de infância recebe 85

crianças, distribuídas por 4 grupos com diferentes idades, variando o número de crianças de cada entre 20 e 25 crianças.

Antes de implementarmos o projeto, atravessámos uma fase essencial que foi a observação do grupo de crianças onde iríamos intervir. Consideramos que a observação foi muito importante pois “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (Gil, 2008, p. 99). Foi, portanto, nestas observações realizadas de modo participante onde “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (Gil, 2008: 103), que percebemos algumas características do contexto, que nos ajudaram a adequar as estratégias de intervenção, tendo em conta os interesses, desejos ou gostos pessoais das crianças.

Assim, o projeto foi implementado junto de um grupo de crianças heterogéneo, constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Veja-se o gráfico seguinte, elaborado a partir do PCG (Projeto Curricular de Grupo):

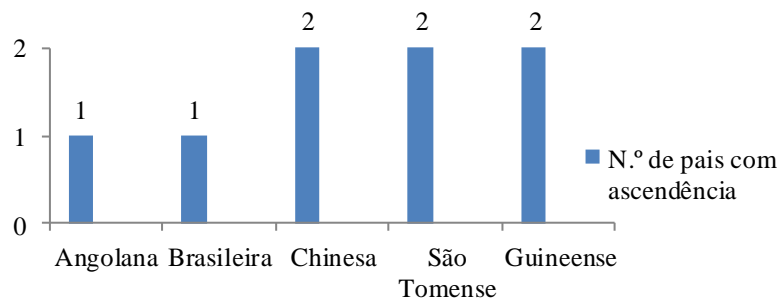


Como se pode verificar, o grupo era constituído por 10 crianças do género masculino e 15 do género feminino. Assim, das 25 crianças, tínhamos:

- 1 criança de 6 anos do género masculino;
- 11 crianças de 5 anos (do género feminino e 4 do género masculino);
- 12 crianças de 4 anos (7 do género feminino e 5 do género masculino);
- 1 criança de 3 anos (1 do género feminino);

No que diz respeito à nacionalidade destas crianças, estas eram todas de nacionalidade portuguesa. No entanto, existiam crianças com ascendência noutras nacionalidades. Veja-se o gráfico seguinte, elaborado a partir do PCG:

Pais com nacionalidade diferente da portuguesa



De acordo com o gráfico anterior, algumas crianças do grupo eram descendentes de outras nacionalidades, tendo na sala 5 nacionalidades distintas: angolana, brasileira, chinesa, são-tomense e guineense.

A nível socioeconómico, grande parte das crianças integrava famílias que pertenciam a uma classe média, havendo, no entanto, alguns familiares que, apesar de possuírem habilitações literárias elevadas, estavam desempregados.

É certo que toda esta observação prévia das características do grupo e do contexto foram cruciais para as etapas seguintes pois permitiu-nos planear um projeto mais adequado às características do grupo e de cada uma das crianças.

Para além de termos analisado o PCG, analisámos o Projeto Educativo do agrupamento (Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2014) com o intuito de perceber as suas finalidades e perceber até que ponto o nosso projeto se adequava às mesmas. Assim, o Projeto Educativo do agrupamento (Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2014) apresentava como lema principal “uma escola, uma família”, o que significa que todos os membros da escola fazem parte da família, devendo esta ser respeitada, valorizada e protegida. Olhando para este lema, observámos que o mesmo se adequava ao projeto de intervenção. À luz deste lema, estavam neste Projeto Educativo alguns princípios educativos que iam ao encontro da nossa temática:

- “O desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um;”
- “A igualdade de oportunidades;”
- “A formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e o respeito pelas leis e valores nacionais” .

Conhecendo estas finalidades, procurámos trabalhá-las no nosso projeto de intervenção que passaremos a apresentar de seguida, desenvolvendo sessões que integram o nosso projeto, bem como a apresentação de todos os materiais utilizados na sua implementação.

1.4. Descrição das sessões do projeto de intervenção

O projeto de intervenção que intitulámos “O papagaio Tagarela: viagens por histórias e línguas” foi implementado ao longo de duas semanas, concretamente ao longo de 3 manhãs e duas tardes, no mês de novembro. As sessões foram desenvolvidas em períodos máximos de 60 minutos, sendo que algumas não chegavam a ocupar esse período de tempo. O projeto foi implementado sempre após a hora da manta (de manhã ou à tarde) e, muitas das vezes, era introduzido nesse mesmo momento, ou seja, nos diálogos que a estagiária estabelecia com as crianças.

Assim sendo, para compreendermos as potencialidades da animação de leitura na educação para a diversidade linguística e para a diferença de crianças em idade pré-escolar organizámos o projeto em 5 sessões, sendo que, na primeira, fez-se uma animação de leitura e, nas posteriores, foram feitas atividades de pós-leitura que trabalharam a diversidade linguística e a diferença. Nestas atividades de pós-leitura foram trabalhadas as seguintes línguas: francês, mandarim, crioulo e inglês. A opção por estas línguas deveu-se sobretudo aos contactos mais frequentes que este grupo de crianças detém, especialmente com o mandarim e o crioulo. Tal afirmação pode ser verificada anteriormente, na caracterização do contexto, pois existem crianças descendentes de familiares que falam outras línguas, nomeadamente o mandarim e o crioulo de Cabo Verde.

Posto isto, de modo a dar uma visão mais global do projeto de intervenção, apresentamos de seguida um quadro que explicita resumidamente as sessões desenvolvidas, os objetivos principais de cada sessão e ainda as áreas do conhecimento abordadas no nosso projeto.

“O papagaio tagarela: viagens por histórias e línguas!”		
Sessões	Objetivos principais	Áreas do conhecimento
Sessão 1 (10/11/2014)	- Interpretar imagens e gravuras do livro “Os ovos misteriosos”;	

“A família do papagaio”	<ul style="list-style-type: none"> - Recontar uma história; - Expressar-se oralmente e através de desenhos; - Respeitar e valorizar a diferença. 	<p>Formação pessoal e social;</p> <p>Expressão e comunicação;</p> <p>Conhecimento do mundo</p>
Sessão 2 (10/11/2014) “Nós conhecemos muitas línguas”	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e comparar línguas; - Escutar, identificar e reproduzir sons ou palavras de diferentes línguas; 	
Sessão 3 (11/11/2014) “Os animais falam línguas diferentes”	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as vozes originais dos animais; - Reconhecer que os sons dos animais não são representados da mesma forma nas diferentes línguas; - Utilizar onomatopeias em português e/ou em outras línguas. 	
Sessão 4 (12/11/2014) “Nós também falamos línguas diferentes”	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se através de desenhos; - Reconhecer que é capaz de falar outras línguas; - Autoconhecer as suas capacidades e conhecimentos como falante. 	
Sessão 5 (24/11/2014) “As nossas famílias falam muitas línguas”	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e compreender o meio linguístico e cultural que nos rodeia; - Construir e tomar consciência da sua identidade linguística e cultural e da da sua família; - Identificar diferentes línguas, distinguindo-as; - Reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras línguas. 	

Quadro 2- Visão geral das sessões

Mas vejamos de modo mais detalhado o projeto desenvolvido, descrevendo as sessões implementadas, tendo por base as planificações realizadas.

Sessão I: “A família do papagaio”

Antes de iniciarmos esta sessão, foi nossa preocupação garantir que todas as crianças estavam confortáveis para que pudessem usufruir desta atividade da melhor forma. Assim, esta sessão seguiu quatro momentos fundamentais: leitura do livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares, reconto da história pelas crianças em diálogo e algumas questões de interpretação, apresentação da mascote do projeto e elaboração de um desenho individual sobre a história.

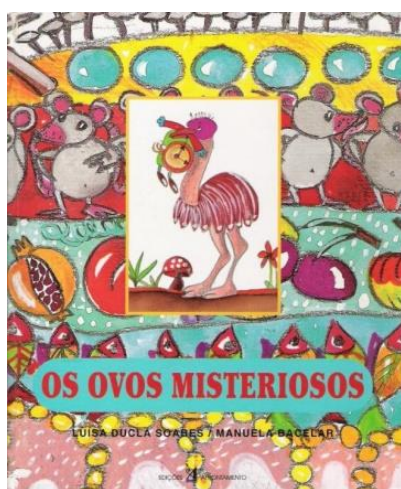


Ilustração 1: Livro “Os ovos Misteriosos”

No primeiro momento, leitura do livro, começámos por mostrar o livro. De imediato algumas crianças disseram que já tinham ouvido a história. Para chamar o interesse dessas crianças, dissemos que quem já tinha ouvido estaria em vantagem pois no reconto da história já saberia responder melhor. Posto isto, as crianças que conheciam o livro expressaram verbalmente que gostavam da história e as restantes manifestaram curiosidade por ouvirem a história. Assim, começámos por apresentar a capa do livro e os autores do mesmo. Enquanto chamávamos a atenção para a capa do livro, as crianças olharam atentamente para o mesmo e responderam às questões de pré-leitura que lhe foram levantadas.

Após suscitar o interesse e a curiosidade pelo livro, demos, então, início à leitura do mesmo. A leitura foi feita de forma expressiva, chamando a atenção para as imagens e para as personagens, procurando despertar a curiosidade das crianças para o enredo. Mostrámos bem o livro e cada uma das suas páginas, apresentando as ilustrações e chamando a atenção

para pormenores. Durante a leitura, as crianças foram interagindo com o grupo, tentando adivinhar o animal que se seguiria, manifestando alguns sentimentos como alegria e admiração e levantando algumas questões mesmo durante a leitura. Além disso, as crianças participaram na leitura da história pois demos-lhes a oportunidade de repetirem o último excerto do texto em que proferíamos o primeiro verso “somos todos irmãos” e as crianças repetiam, depois o segundo “somos todos diferentes” e assim sucessivamente.

No momento de reconto da história, as crianças não demonstraram de imediato vontade de o fazerem. Como tal, colocámos algumas questões relativamente à história, por ordem de acontecimento. Assim, as crianças começaram a responder corretamente às questões o que demonstra que estiveram atentas e compreenderam a história.

Posto isto, levámos as crianças a conhecerem a mascote do projeto. Assim, começámos por desafiá-las a adivinharem quem é que teríamos conhecido no fim de semana. De imediato uma criança disse que tinha sido o papagaio. Contudo, para criarmos um maior suspense não lhe respondemos de imediato. As crianças continuaram a adivinhar até que lhes foi revelado que tínhamos conhecido o papagaio que gosta muito de tagarelar. De imediato as crianças perguntaram o que é tagarelar e eis que lhes foi explicado. Continuámos e explicámos que o papagaio foi viajar por quatro países diferentes e que nos tinha enviado uma fotografia dele por “papagaio mail”. Apresentámos então a fotografia real da nossa mascote (por nós construída) e dissemos que o papagaio nos tinha deixado um recado, questionando as crianças se estas queriam ouvir o que nos tinha dito.



Ilustração 2: Fotografia do papagaio

De imediato, todas as crianças afirmaram positivamente que o queriam escutar. Assim, passámos a gravação da mascote (gravação concretizada por nós e em que a nossa voz foi alterada por uma aplicação informática) e as crianças soltaram algumas gargalhadas devido à voz que ouviam, comparando-a com a de um desenho animado, o Pateta. Ora, uma vez que as crianças não estiveram atentas à gravação do papagaio, foram questionadas se queriam ouvir outra vez. Imediatamente afirmaram que sim. A gravação lançou um desafio: elaborar um desenho sobre a história e a família do papagaio. As crianças responderam ao desafio e, sem que lhes fosse pedido, levantaram-se e foram desenhar.



Ilustração 3: Criança a desenhar

Sessão II: “Nós conhecemos muitas línguas”

Ainda na manta, dissemos às crianças que o papagaio nos tinha enviado um papagaio-mail. Posto isto, organizamos o grupo em forma de “U”, sentando as crianças nas cadeiras. Esta disposição permitiu-nos verificar com maior eficácia as suas respostas.



Ilustração 4: Organização das crianças

Posteriormente apresentámos às crianças umas raquetes em forma de ovo e questionámo-las se sabiam o que as mesmas lhes faziam lembrar. Com facilidade afirmaram que eram os ovos coloridos da galinha (personagem da história).

Estando as crianças já organizadas, apresentámos-lhes o novo desafio lançado pelo papagaio. Ouviram, portanto, uma nova gravação da mascote que foi o ponto de partida para a atividade.

Assim, demos início à explicação da atividade. Nesta atividade as crianças tinham de ouvir uma gravação com pessoas a proferirem um pequeno excerto do livro em diferentes línguas, crioulo de Cabo Verde, francês, inglês e mandarim e, sempre que a gravação mudava para outra língua, as crianças tinham de levantar a sua raquete. Para suscitar um maior interesse nas crianças, e conhecendo os seus gostos particulares em competirem entre meninos e meninas, as crianças realizaram primeiramente esta atividade em conjunto e, posteriormente, meninos contra meninas.



Ilustração 5: Participação dos meninos na atividade



Ilustração 6: Participação das meninas na atividade

Nesta atividade, foi perceptível que algumas crianças mantinham a raquete levantada durante a audição de uma língua, por exemplo, e depois quando aparecia outra língua, baixavam-na, o que demonstra que apesar de não terem percebido que tinham de baixar a raquete assim que a levantavam, perceberam a mudança de língua. Uma das crianças que fala mandarim, ao ouvir a sua língua demonstrou alegria e, como tal, pensou que tinha de levantar a raquete só quando ouvia a sua língua-mãe.

Sessão III: “Os animais falam diferentes línguas”

A terceira sessão iniciou-se na manta com um pequeno diálogo, onde as crianças compartilharam o que sabiam sobre as línguas e onde permitimos que partilhassem as suas opiniões e conhecimentos. Assim, após esta pequena contextualização, dissemos que o papagaio tinha enviado um novo papagaio-mail, com um novo desafio. Colocámos, então, a gravação do papagaio onde este lança o desafio, sendo que as crianças, apesar de inicialmente estarem um pouco distraídas, deixaram de imediato o que estavam a fazer para ouvirem a voz do papagaio.

Posteriormente, demos início à atividade. Começámos por colocar a gravação dos sons naturais dos animais (galo, cão, ovelha e vaca), um a um, e solicitámos às crianças que identificassem a voz do animal que reproduzia esses sons. Com facilidade, as crianças identificaram os animais que estavam representados no som escutado. Após esta atividade, as crianças voltaram a ouvir um outro desafio lançado pelo papagaio. Neste desafio, o papagaio desafiou-as a ouvirem com atenção as onomatopeias dos animais em diferentes línguas e a tentarem adivinhar qual o animal que escutavam. Assim, as crianças ouviram o som dos animais em diferentes línguas, um a um, e identificaram o animal em questão, por exemplo, ouviram em francês a onomatopeia do cão “waf waf “ e disseram que o som correspondia ao do cão. Por fim, as crianças ouviram novamente as onomatopeias em diferentes línguas e, com a nossa ajuda, tentaram identificar a língua em que essa onomatopeia era reproduzida. No global, as crianças conseguiram acertar as diferentes línguas em que essas onomatopeias eram reproduzidas, embora tenham confundido o crioulo com o português, devido à sua semelhança.

Sessão IV: “Nós também falamos diferentes línguas”

Esta sessão iniciou-se com um desafio lançado pelo papagaio. As crianças ouviram atentamente a gravação e fizeram comentários à mesma. Assim, o papagaio afirmou que as crianças também sabiam falar várias línguas e pediu-lhes que fizessem um desenho a falarem diferentes línguas. Enquanto o papagaio dizia que as crianças sabiam falar várias línguas,

algumas foram dizendo que sabiam espanhol, inglês e chinês, ou até “vegetariano”. Inicialmente, as crianças acharam estranho fazer um desenho a falarem línguas pois diziam que não sabiam escrever línguas. Assim, lembrámo-lhes que todos eles (o grupo) já tinham contactado com outras línguas e, após o qual, as crianças concordaram dando alguns exemplos de locais em que tinham ouvido outras línguas. Assim, solicitámo-lhes novamente que fizessem um desenho a falarem línguas e, de novo, as crianças afirmaram não saber escrever.

Contudo, as crianças não se recusaram a fazer esta atividade e começaram a desenhar. Assim, a falta de confiança que inicialmente demonstravam em fazer esta atividade, rapidamente se revelou um interesse, visto que as crianças fizeram a atividade com implicação e com algum orgulho, uma vez que demonstraram prazer em nos apresentar os seus desenhos. Os trabalhos finais contrariaram as suas afirmações, de que não sabiam desenhar-se a falar línguas, sendo que os desenhos que fizeram foram muito reais e interessantes.

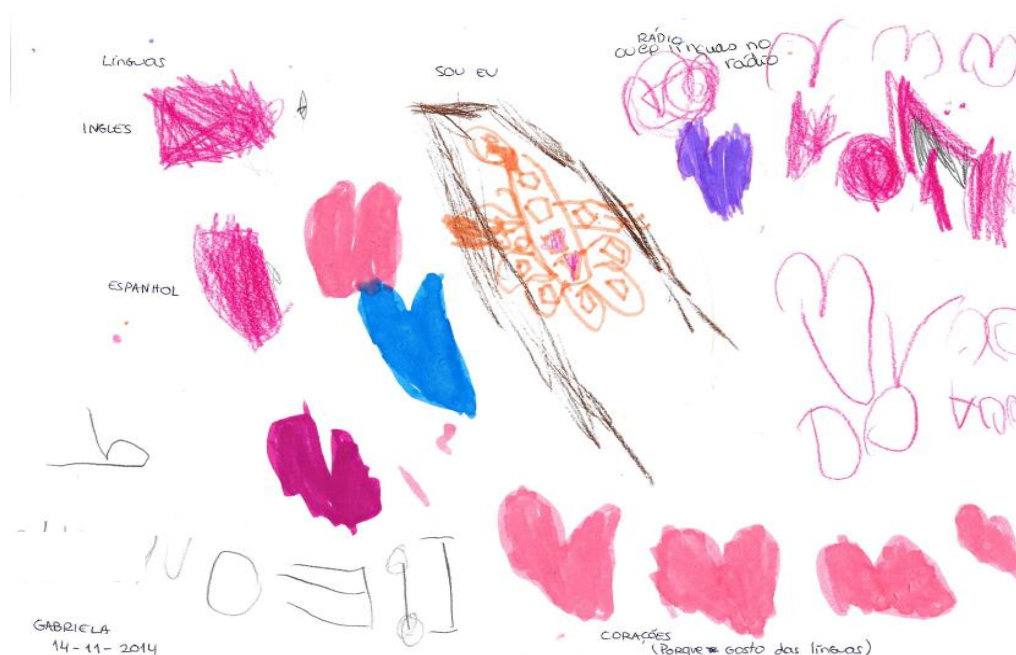


Ilustração 7: Registo escrito de uma criança a falar línguas

No final, antes de irem almoçar, na manta, lançámo-lhes um desafio que faria parte da sessão seguinte. Assim, demos a cada criança uma ficha com ovos às riscas. Explicámo-lhes, então, que, em casa, com a ajuda da família, deveriam pintar as riscas correspondentes às línguas que cada elemento da sua família fala e registar abaixo de cada ovo o familiar a

que se referiam. Nesta ficha, havia uma legenda que determinava a cor de cada língua, por exemplo o amarelo representava a língua inglesa, o azul representava a língua francesa, o verde representava o mandarim, o preto representava o crioulo, entre outras cores e línguas.

Sessão V: “As nossas famílias falam muitas línguas”

Esta sessão decorreu em dois momentos, um de manhã e outro de tarde. Foi nosso objetivo envolver os pais no projeto, já que estes devem ser parceiros de todo o processo educativo. Assim, previamente havíamos pedido aos pais que falavam outras línguas para além do português que viessem à escola ler um excerto de uma história que fosse familiar às crianças, “O capuchinho vermelho”, na língua que dominavam. Então, de manhã as crianças escutaram os pais de duas crianças a contar um excerto da história em crioulo e em mandarim. As crianças receberam muito bem os pais, tendo-lhes colocado algumas questões relativamente à sua língua, especialmente como se diziam algumas palavras naquela língua.

À tarde, dissemos às crianças que o papagaio tinha enviado um novo papagaio-mail com um último desafio. Colocámos, então a gravação do papagaio em que este questionava as crianças se estas tinham gostado de receber alguns pais na sala. De imediato as crianças responderam que sim. Continuando, o papagaio questionou as crianças se se lembravam de ter levado a ficha de levantamento de línguas que as suas famílias falavam. Após as crianças afirmarem positivamente o papagaio lançou o desafio: recortarem os ovos coloridos dos elementos da sua família e colocá-los na sua árvore genealógica (atividade feita no início do ano), ao lado da fotografia do familiar em questão. Assim, demos a oportunidade de virem fazer a atividade apenas as crianças que desejariam fazê-la. Porém, metade do grupo demonstrou-se imediatamente disponível e interessado em fazer esta atividade. À medida que algumas crianças iam acabando, outras juntavam-se a nós para completarem a sua árvore genealógica com os ovos coloridos.

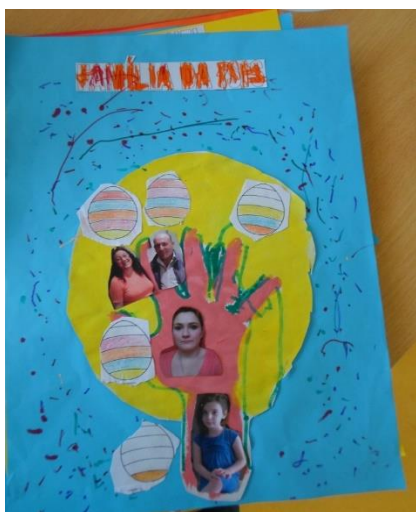


Ilustração 8: Árvore genealógica enriquecida de uma criança

No final, tivemos um diálogo com as crianças no sentido de estas perceberem que também os seus familiares falam outras línguas para além do português e que existem muitas línguas no mundo.

2. Instrumentos e métodos de recolha de dados

Para podermos avaliar o nosso projeto foi-nos necessário recolher um conjunto de dados. Assim, como instrumentos de recolha de dados decidimos utilizar em todas as sessões a observação participante, a videogravação e a fotografia. Contudo, na sessão 2 houve um problema com a máquina de filmar (a bateria esgotou-se) sendo que, nessa mesma sessão, recolhemos dados sobretudo através da fotografia e da observação participante. Em algumas sessões utilizámos como instrumentos de recolha de dados os registos individuais das crianças, nomeadamente os desenhos e a folha de registo.

Assim, o quadro que se segue permite-nos ter uma visão mais precisa dos instrumentos/métodos de recolha de dados e dos dados recolhidos ao longo de todo o projeto.

Sessões	Instrumentos/ métodos de recolha de dados	Dados recolhidos
Sessão 1 “A família do papagaio”	<ul style="list-style-type: none">- Observação participante;- Videogravação;- Fotografias;- Desenhos;	<ul style="list-style-type: none">- Interações verbais e não verbais das crianças nas atividades;- Registo escrito (desenho) que identifica a família do papagaio e denota as diferenças entre os animais;
Sessão 2 “Nós conhecemos muitas línguas”	<ul style="list-style-type: none">- Observação participante;- Videogravação;- Fotografias;	<ul style="list-style-type: none">- Interações verbais e não verbais das crianças nas atividades;- Imagens das situações educativas;
Sessão 3 “Os animais falam línguas diferentes”	<ul style="list-style-type: none">- Observação participante;- Videogravação;- Fotografias;- Desenhos;	<ul style="list-style-type: none">- Interações verbais e não verbais das crianças nas atividades;
Sessão 4 “Nós também falamos línguas diferentes”	<ul style="list-style-type: none">- Observação participante;- Videogravação;- Fotografias;- Desenhos;	<ul style="list-style-type: none">- Interações verbais e não verbais das crianças nas atividades;- Registo escrito (desenho) das línguas que são capazes de falar;

Sessão 5 “As nossas famílias falam muitas línguas”	- Folha de registo; - Videogravação; - Fotografias	- Interações verbais e não verbais das crianças nas atividades; - Registos das línguas que a família das crianças fala;
---	--	--

Quadro 3- Instrumentos/métodos de recolha e dados recolhidos

2.1. Observação participante, videogravação e registos fotográficos

A observação, segundo Pardal e Correia (2011), pode ser considerada técnica científica quando é planeada constantemente e passível de controlo, tendo como funcionalidade gerar informação. Uma das modalidades da observação é a participação do observador, sendo que quem observa pode manter-se exterior ou não à situação que observa (Pardal & Correia, 2011).

Assim, na observação não-participante, “o observador é essencialmente um espectador; (...) na observação participante, vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Pardal & Correia, 2011, p. 50). O mesmo afirma Estrela (1994), ao dizer que a observação é participante quando o observador participa, de alguma forma, na vida do grupo por ele estudado. Como tal, “se o observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação, não poderá ser considerada como participante” (Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, p. 106). Assim sendo, na observação participante, o investigador é o instrumento principal de observação pois este pode compreender o interior do grupo em que participa, uma vez que vive o que observa (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994). Portanto, tendo conhecimento das características da observação participante optámos pela mesma uma vez que “a observação participante permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante” (Pardal & Correia, 2011, p. 50).

Contudo, conhecendo algumas limitações da observação participante, nomeadamente, por exemplo, que os testemunhos emergentes da mesma são muitas vezes considerados subjetivos e parciais (Cohen & Manion, 1989 in Bell, 1997) e que os registos das observações nem sempre são permitidos e desejados (Campenhout & Quivy, 1998), optámos por proceder à videogravação pois a videogravação ajuda a tornar o fenómeno apreendido pelo observador mais preciso e coerente, pois permite a reprodução repetida da mesma

ocorrência, permitindo ao investigador reconsiderar o observado e analisar com maior rigor (Mello, Figueiredo, & Nascimento, 2003). Assim, considerámos que a videogravação completa a observação participante, tendo sido um instrumento fundamental para a análise dos resultados do nosso projeto. Através da videogravação foi-nos possível observar não só as interações verbais, como as não verbais, situação que não nos seria possível apenas com a observação.

Os registos fotográficos foram meios utilizados em todas as sessões pois permitiram captar ações que permanecem atuais e verosímeis no presente. Assim, “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 189).

2.2. Registos das crianças

Em algumas sessões do nosso projeto recorremos aos registos das crianças, nomeadamente nas sessões III, IV e V. Nas sessões III e IV utilizamos os desenhos das crianças e na sessão V a ficha de registo das línguas que os seus pais afirmaram dominar.

Considerámos importante utilizar os desenhos para entender o que as crianças compreenderam e interpretaram da história (sessão I) e para compreender qual ou quais as suas posições relativamente às línguas, ou seja, se se sentiam capazes de falar outras línguas e/ou se contactavam com outras línguas (sessão IV). Os desenhos permitiram-nos fazer esta análise pois estes são também “uma forma de escrita e [...] os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (Ministério da Educação, 1999, p. 69). Através dos desenhos foi ainda possível compreender quais as aprendizagens conseguidas pelas crianças e compreender se estas compreenderam o sentido das atividades e se sentiram prazer nas atividades em questão.

A ficha de registo permitiu-nos recolher informação acerca das línguas que a família das crianças fala. As crianças ao solicitarem a ajuda da família estão a tomar consciência das competências linguísticas dos seus familiares e, por sua vez, a perceber que também a sua família fala outras línguas. Por isso, a ficha de registo das línguas que a família das crianças fala permitiu-nos compreender a perceção que as crianças tinham das línguas que falavam as suas famílias.

Em Síntese...

Neste capítulo começámos por apresentar a metodologia de investigação-ação, uma vez que os procedimentos de trabalho utilizados ao longo deste estudo foram semelhantes aos utilizados na investigação-ação.

Seguidamente, começámos por apresentar o projeto realizado, fazendo uma breve contextualização e uma breve contextualização curricular da temática. De seguida, apresentámos as questões e objetivos de investigação que deram forma ao nosso projeto de intervenção. Pretendemos, portanto, analisar de que forma a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença e, desta forma, compreender as potencialidades educativas da animação da leitura na educação para a diversidade linguística e para a diferença de crianças em idade pré-escolar.

Posteriormente, passámos a caracterizar o contexto de intervenção e de implementação do projeto de intervenção, caracterizando o meio onde se localiza e as crianças intervenientes neste estudo.

Seguidamente, passámos a apresentar o projeto de intervenção concretizado “O papagaio tagarela: viagens por histórias e línguas!”, explicitando os procedimentos seguidos e os objetivos principais de cada sessão.

Capítulo IV: Apresentação dos dados e análise dos resultados

Nota introdutória

Após apresentarmos, nos capítulos anteriores, o nosso estudo e justificarmos as nossas opções metodológicas, o presente capítulo incidirá sobre a apresentação e a fundamentação da metodologia de recolha e de análise de dados, assim como sobre a discussão dos resultados obtidos ao longo do presente estudo.

Inicialmente, explicitamos o enquadramento da metodologia de análise deste estudo para posteriormente especificar o processo de definição e de construção das categorias de análise. Tendo sido nosso propósito desenvolver competências nas crianças no âmbito da educação para a diversidade linguística e para a diferença, delimitámos as categorias de análise em conhecimentos, capacidades e atitudes, que traduzem competências de carácter plural.

Por fim, através dos diferentes instrumentos de análise, analisámos os dados e discutimos os resultados obtidos, tendo em conta as categorias de análise acima referidas.

Ao longo da nossa análise é nosso objetivo responder à nossa questão de investigação para podermos compreender as potencialidades educativas da animação de leitura na educação para a diversidade linguística e para a diferença de crianças em idade pré-escolar.

1. Metodologia de análise de dados

1.1. Análise de conteúdo

Neste estudo, a técnica de análise de dados que privilegiámos foi a análise de conteúdo pois esta foi uma aliada na compreensão dos dados recolhidos. A análise de conteúdo é ‘uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação’ (Berelson in Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, p. 251). Assim, como o suporte da análise de conteúdo é a interpretação, esta mobiliza-se entre o “rigor da objetividade, que se pretende científico, e a leitura subjectiva” (Pardal & Lopes, 2011, p. 94). Como tal, na análise de conteúdo, a objetividade e a subjetividade não podem ser opostas mas sim complementares (Pardal & Lopes, 2011).

A análise de conteúdo usufrui de um conjunto variado de técnicas/procedimentos moldáveis a um campo alargado de análise, que podem ser no âmbito de diferentes linguagens: verbal, visual ou não verbal (Pardal & Lopes, 2011).

No seu percurso, a análise de conteúdo compreende um certo número de etapas:

- “- definição dos objetivos e do quadro de referência teórico;
- constituição de um corpus;
- definição de categorias;
- definição de unidades de análise;
- quantificação (não obrigatória);
- interpretação dos resultados obtidos” (Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, pp. 252-253).

Bardin (1977) também considera que a análise de conteúdo compreende fases diferentes, organizadas cronologicamente: “pré-análise”, “exploração do material” e “tratamento dos resultados, inferência e interpretação”. A fase de pré-análise, segundo Bardin (1977), consiste na organização do que se irá analisar, nomeadamente a escolha de documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que sustentem a interpretação final. No entanto, “estes três factores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: as escolhas dos documentos dependem dos objectivos, ou inversamente, o objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis” (Bardin, 1977, p. 96). No que diz respeito à fase de exploração do material, esta é uma fase “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p. 101). Por último, a fase de tratamento de resultados obtidos e interpretação consiste no tratamento dos resultados “brutos” de modo a que se tornem significativos e válidos, e “o analista tendo à sua disposição resultados significativos e fieis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977, p. 101).

Assim, perante as etapas apresentadas por Carmo e Malheiro Ferreira (1998) e Bardin (1977), considerámos que neste estudo também seguimos as etapas anteriormente mencionadas na análise do conteúdo, sendo que a fase de “pré-análise”, ou então, o quadro

de referência teórico, os objetivos e a constituição de um corpus (recolha de documentos que serão sujeitos a análise), foi a primeira fase que seguimos. Posteriormente, definimos as categorias e as unidades de registo e, por último, fizemos a interpretação dos resultados obtidos.

1.2. Categorias de análise

“A ventilação das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias, não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo” (Bardin, 1977, p. 117). No entanto, o procedimento de análise deste estudo está organizado em redor de um processo de categorização. A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto [de componentes], por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117).

Partindo desta ideia, para podermos proceder à análise dos dados recolhidos, foi-nos necessários encontrar categorias de análise adequadas ao nosso estudo. Como afirma Carmo e Malheiro Ferreira (1998) a definição das categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, no entanto, nós imaginámos *a priori* uma hipótese de análise e à medida que íamos analisando os dados essa hipótese foi-se alterando até definirmos as categorias aqui apresentadas. As categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977, p. 117). Grawitz (1993, in Carmo e Malheiro Ferreira, 1998) acrescenta que as categorias são “rubricas significativas” onde o conteúdo será selecionado e possivelmente quantificado.

A escolha das categorias é muito importante na análise de conteúdo. Estas para poderem ser consideradas de qualidade devem apresentar quatro características fundamentais: ser *exaustivas* (todo o conteúdo deve ser incluído nas categorias consideradas, a menos que não se justifique), ser *exclusivas* (os mesmos elementos devem pertencer apenas a uma categoria e não a várias), ser *objetivas* (devem ser explicitadas sem ambiguidade e claramente) e, por último, ser *pertinentes* (devem relacionar-se intimamente com os objetivos de investigação) (Carmo & Malheiro Ferreira, 1998). Assim, foi tendo por base estas características que definimos as nossas categorias de análise, tentando não

comprometer a pertinência das mesmas. Como afirmam Carmo e Malheiro Ferreira (1998) a definição de categorias *a priori* pode comprometer a pertinência da sua inclusão, na medida em que não se sabe que dados irão surgir. Neste sentido, imaginámos as categorias de análise *a priori* da análise dos dados mas, com a análise dos mesmos, tentámos torná-las o mais pertinentes possível, eliminando algumas subcategorias e acrescentando outras.

Assim sendo, e no sentido de definirmos as categorias de análise do nosso estudo, começámos por fazer a transcrição de todas as sessões, analisando-as, e por observar os registos das crianças. Com esta análise global pensámos nas possibilidades de análise, definindo as categorias e as unidades de registo. Contudo, e tal como referimos anteriormente, as categorias foram reformuladas ao longo do trabalho de forma a apresentarem as características que consideramos ser fundamentais: exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência.

Como o nosso estudo contém como dimensões, a educação para a diversidade e a educação para a diferença, num primeiro momento, foi essencial construir categorias de análise relativas a estas duas dimensões. Sabendo a importância que o conceito de competência adquire nos contextos educativos e nos documentos curriculares de diversos níveis de ensino, nomeadamente no pré-escolar, considerámos pertinente analisar os dados tendo em conta a noção de competência. Assumimos que qualquer indivíduo deve possuir competências em diversas áreas, nomeadamente competências no âmbito da diversidade linguística e da diferença. Esta está ligada ao saber, ao saber ser e ao saber fazer e/ou a conhecimentos, capacidades e atitudes (Zabala & Arnau, 2008). Assim, apresentamos de seguida três categorias de análise que resultam não só do enquadramento teórico que sustenta a nossa investigação, como também da fase da leitura dos dados recolhidos. Neste sentido, e com os dados recolhidos e organizados em categorias, pretendemos dar resposta aos nossos objetivos de investigação.

Assim, consideramos três categorias de análise que constam na tabela seguinte:

Categorias	Subcategorias
C1. Conhecimentos	C1.1. De si
	C1.2. Do outro
	C1.3. Das línguas
C2. Capacidades	C2.1. Observação
	C2.2. Comparação
C3. Atitudes	C3.1. Abertura e receptividade
	C3.2. Respeito e valorização

Quadro 4- Categorias de análise

Assim, para além das categorias de análise definidas, apresentamos igualmente as respetivas subcategorias, das quais faremos uma breve descrição.

C1. Conhecimentos

Esta primeira categoria está dividida em três subcategorias que procuram identificar os conhecimentos (*de si, do outro e das línguas*) evidenciados pelas crianças ao longo do projeto.

Zabala e Arnau (2008, p. 218) definem os conhecimentos como “componentes de las competencias de carácter concreto o abstracto que hacen referencia a hechos, conceptos, principios y sistemas conceptuales”. O conjunto de pequenas ideias que a criança elabora no que diz respeito ao que observa e àquilo com que interage, em ensino formal, não formal e informal, pode entender-se por conhecimentos (Martins et al., 2009).

Assim, analisámos na subcategoria 1.1. *conhecimentos de si* (**Quadro 4**) unidades de registo que evidenciam conhecimentos da sua identidade linguística e cultural e da(s) da(s) sua(s) família(s), bem como das suas capacidades e conhecimentos como falante. Incluímos

nesta categoria unidades de registo que demonstram o reconhecimento por parte das crianças de laços de pertença social e cultural.

Na subcategoria 1.2. *conhecimentos do outro* (**Quadro 4**) analisámos unidades de registo que evidenciam o (re) conhecimento das diferenças do *outro* (linguísticas ou outras), ou seja, que demonstrem o (re) conhecimento de que o *outro* é diferente e que possui uma identidade também diferente da sua. Incluímos nesta categoria unidades de registo que demonstram que as crianças (re) conhecem as diferenças existentes entre os sujeitos e os seres vivos em geral.

Incluímos na categoria 1.3. *conhecimentos das línguas* (**Quadro 4**) unidades de registo que demonstram conhecimentos relacionados com as línguas, nomeadamente o conhecimento de que existe uma enorme diversidade de línguas no mundo e a identificação de algumas dessas línguas, conhecimentos linguísticos da sua língua e de outras, através de expressões, de palavras ou de onomatopeias em português e/ou em outras línguas e conhecimento de que o mesmo objeto pode ser dito de forma diferente, consoante a língua.

C2. Capacidades

Incluímos na categoria 2. *capacidades*, uma das dimensões da competência, todos os enunciados que remetem para um combinado de ações organizadas e conseguidas, orientadas para a concretização de um objetivo (Martins et al., 2009). A capacidade pode ser entendida como “la existencia en las estructuras cognoscitivas de la persona de las condiciones y recursos para actuar. La capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud” (Zabala & Arnau, 2008, p. 43). No entanto, a capacidade, sozinha, não leva à aquisição de novos conhecimentos nem ao desenvolvimento de competências úteis para outras situações quotidianas: “A observação, classificação, registo e manipulação são exemplos de capacidades necessárias para uma aproximação aos conceitos e à construção de conhecimento” (Martins et al., 2009, p. 95).

Neste trabalho optámos por dividir a segunda categoria em duas subcategorias (**Quadro 4**) que refletem uma aproximação, por parte das crianças, ao objetivo deste estudo e à construção de conhecimento. Portanto, colocámos na subcategoria 2.1 unidades de registo que demonstram capacidades de *observação*, nomeadamente de aspetos relacionados com as línguas e com a diferença, verificados na sala de aula ou em outros espaços.

Na subcategoria 2.2 apresentamos unidades de registo que demonstram por parte das crianças capacidades de *comparação* entre línguas, nomeadamente de semelhanças e diferenças entre a sua língua materna e as restantes línguas abordadas no projeto, ou entre cada uma destas.

C3. Atitudes

A terceira e última categoria está dividida em duas subcategorias que evidenciam atitudes de *Abertura e recetividade* e ainda de *respeito e valorização* demonstradas pelas crianças ao longo do projeto.

As atitudes são definidas como componentes das competências que fazem referência à predisposição e à forma de atuar do indivíduo perante uma determinada situação (Zabala & Arnau, 2008). Estas são essenciais para uma inclusão do sujeito em situações futuras.

No que diz respeito à subcategoria 3.1. analisámos a *abertura e recetividade* (**Quadro 4**) das crianças face ao projeto, às línguas e à diferença. Pretendemos, assim, analisar sinais verbais e não verbais de interesse, curiosidade, desejo de saber mais, motivação, participação e atenção manifestados pelas crianças ao longo de todo o projeto.

Por último, na subcategoria 3.2., analisámos atitudes de *respeito e valorização* demonstradas pelas crianças através de sinais verbais e não verbais de *respeito e valorização* da diversidade linguística, da(s) sua(s) língua(s) e da(s) da sua família, da(s) língua(s) do *outro* e da(s) língua(s) da(s) família(s) do *outro*, bem como em relação às diferenças.

2. Análise e discussão dos resultados

Neste ponto, começamos por apresentar a análise dos dados recolhidos tendo em conta as categorias que construímos, fazendo uma síntese dos resultados a que chegámos. Será importante referir que apenas apresentamos os episódios mais relevantes de cada uma das sessões. Como vimos no capítulo II, a literatura infantil permite criar na criança conhecimentos culturais essenciais para o seu sucesso escolar e social futuro e permite, por intermédio da animação de leitura, desenvolver outras competências. Neste sentido, a análise dos dados e a discussão dos resultados que apresentamos de seguida revelam que as atividades realizadas a partir da história “Os ovos misteriosos” permitiram às crianças desenvolver outras competências.

2.1. Conhecimento *de si*

Relativamente a esta subcategoria, em que analisámos unidades de registo que evidenciam conhecimento de si (ver definição C1.1 anterior), verificámos que existem evidências de que as crianças adquiriram conhecimento de si em quatro sessões (sessão II-sessão V).

Na sessão II verificámos que as crianças evidenciaram conhecimentos da sua identidade linguística e cultural e que passamos a justificar. Veja-se a seguinte transcrição:

Sessão II	
Contextualização: As crianças estão a levantar a raquete sempre que escutam a mudança de uma língua para outra. No final desta atividade, a estagiária responsável questiona as crianças sobre quantas línguas diferentes ouviram.	
320	ER: Quatro//Com a nossa quantas são?
321	<SIL>
322	ER: Qual é a nossa língua?
323	CRS: Português.
324	ER: Português// Muito bem.

Como se pode verificar, as crianças evidenciaram conhecimentos da sua identidade linguística, ou seja, foram capazes de identificar a sua língua materna, para a maior parte das

crianças, a língua do contexto em que se movem. Nesta transcrição é possível ainda verificar que as crianças evidenciaram o reconhecimento de pertença a um espaço social e cultural, através da identificação da sua língua. Vejam-se ainda as seguintes imagens de uma situação em que duas crianças a partilham os seus conhecimentos como falantes:



Ilustração 10: Criança a partilhar capacidades e conhecimentos como falante



Ilustração 9: Criança a partilhar conhecimentos da sua língua

Este momento aconteceu enquanto estava a decorrer a atividade “nós conhecemos muitas línguas” e uma das crianças (aparentemente distraída) escuta a sua língua materna, o mandarim, e diz “é minha, é minha”. A estagiária pergunta a essa criança se deseja falar para os seus colegas um pouco nessa língua e a criança aceita de imediato. Neste sentido, uma outra criança, consciente dos seus conhecimentos enquanto falante, decide partilhar os seus conhecimentos na língua inglesa, tendo-lhe sido dada essa oportunidade. Nestas imagens, verificamos que as crianças demonstram conhecimentos de si enquanto falantes, reconhecendo que são capazes de falar uma outra língua (**Ilustração 10**) e demonstrando reconhecer a sua identidade linguística (**Ilustração 9**). Além disso, a criança ao afirmar “é minha, é minha” (relativamente à sua língua) demonstra reconhecer a sua pertença social e cultural.

Na sessão III verificamos vários momentos em que as crianças demonstram conhecimentos de si, apresentando apenas dois:

Sessão III	
Contextualização: Numa situação de diálogo com as crianças sobre a importância de respeitar e valorizar as línguas, a estagiária responsável coloca-lhes um desafio “imaginem que vocês iam para a China”.	
393	J: Eu não percebia nada
394	ER: Não percebiam nada/sim
395	MC: <INT> Nem eu!
396	J: Porque eu só percebia <imita o mandarim>
397	ER: <INT> olha/ não percebiam nada/
398	<As crianças riem-se>
399	E: Chiu/ quem é que não está a saber estar aí?
400	ER: Não percebiam nada/Muito bem/ olhem...
401	MA: <Raciocina em voz alta> não percebíamos nada e depois...
402	ER: <INT> Não percebíamos nada e depois?
403	J: Nós dizíamos não percebemos nada e ele ficava triste
404	<As restantes crianças ouvem com atenção>

Sessão III	
Contextualização: Enquanto as crianças identificam a onomatopeia da vaca em mandarim há uma criança que diz que não lhe parecia o som da vaca em mandarim, mas que lhe parecia uma língua estranha.	
753	J: <Vira-se para o colega> não percebi chinês.

Nestas transcrições verificamos que as crianças reconhecem as suas limitações enquanto falantes pois reconhecem que têm dificuldade em falar/compreender mandarim. Neste caso, verifica-se novamente a identificação por parte das crianças dos seus conhecimentos e capacidades enquanto falantes através do reconhecimento da sua competência, das suas dificuldades e das características da língua do *outro*.

Na sessão III, foi-nos também possível verificar *conhecimentos de si* por parte das crianças, através da análise de registos escritos (desenhos). Os registos escritos que se seguem foram solicitados às crianças para que partilhassem as suas capacidades e conhecimentos enquanto falantes:



Ilustração 12: Registro escrito de uma criança a falar línguas

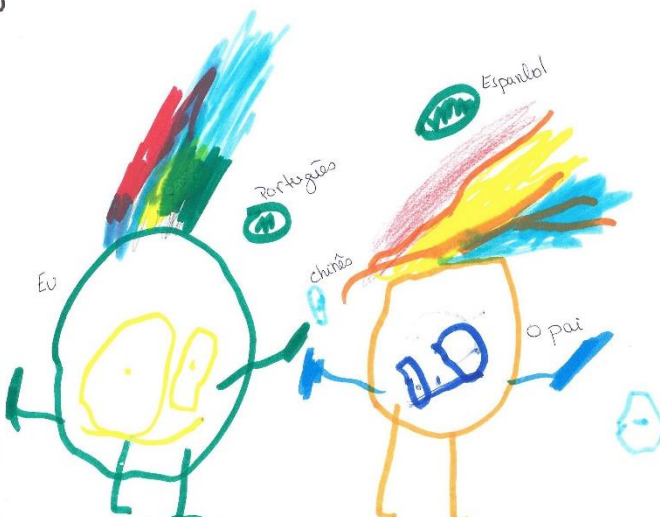


Ilustração 11: Criança a falar línguas com um familiar

Na **Ilustração 12** verificamos que a criança sente que é capaz de falar várias línguas, ao afirmar que as línguas que fala são todos os rabiscos à volta da sua imagem. Na **Ilustração 11** observamos que a criança não só reconhece que é capaz de falar outras línguas para além do português, como também reconhece que o seu pai fala outras línguas. Assim, estas ilustrações demonstram, na nossa opinião, conhecimento por parte das crianças, não só das suas capacidades e conhecimentos enquanto falantes como também das capacidades e conhecimentos linguísticos da sua família.

Na sessão IV também verificamos o reconhecimento, por parte das crianças, das suas capacidades linguísticas enquanto falantes em vários momentos, dos quais destacamos o seguinte episódio:

Sessão IV	
Contextualização: Enquanto o papagaio lança um desafio, as crianças manifestam as suas convicções relativamente às suas capacidades e conhecimentos enquanto falantes.	
896	<Ouvem o papagaio>
897	J: <Quando o papagaio diz espanhol> Eu sei falar espanhol
898	Picas Tagarela: [...] Eu adoraria/pode ser?

899 CRS: Sim.
 900 ER: Então o que é que ele nos disse?
 901 J: Eu sei vegetariano.
 902 C: Eu sei falar inglês.
 903 ER: Diz J
 904 J: <Repete convictamente> vegetariano
 905 ER: Então o que é que ele nos disse?
 906 J: Ahm/ahm/<diz rápido> que nós sabemos muitas línguas!
 907 ER: E sabem muitas línguas?
 908 CRS: Sim.
 909 J: Eu sei! Eu sei falar vegetariano, espanhol...
 910 E: Ele sabe falar vegetariano
 <Alguma agitação na sala>

Neste momento educativo não tinha sido solicitado às crianças que partilhassem os seus conhecimentos e/ou capacidades nas diferentes línguas. No entanto, estas manifestaram vontade em partilhar as línguas em que afirmaram ser capazes de comunicar, o que demonstra entusiasmo por esta temática e o conhecimento das suas capacidades como falantes.

Por último, na sessão V, analisamos os registos das línguas que a família das crianças falam. É de salientar que este registo foi realizado pelas crianças com o auxílio da sua família. Este registo consistiu em pintar as riscas dos ovos com uma cor correspondente às línguas que cada familiar dominava. De modo a compreendermos se as crianças adquiriram conhecimento de si, analisamos os seguintes registos:

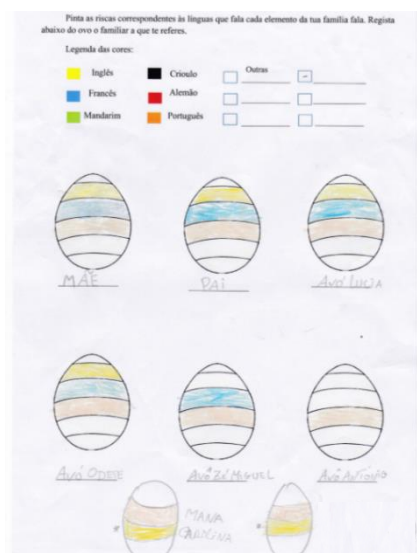


Ilustração 14: Registo das línguas faladas pela família da criança T

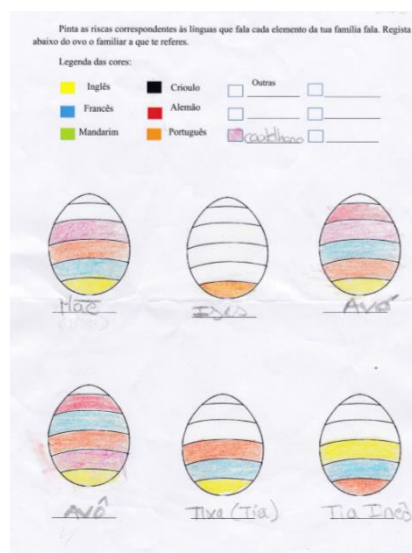


Ilustração 13: Registo das línguas faladas pela família da criança I

Nas ilustrações 12 e 13 verificamos que as crianças coloriram os ovos com diferentes cores o que significa que tanto as crianças como os seus familiares reconhecem falar outras línguas para além do português. A criança com esta atividade tomou consciência das suas capacidades linguísticas e das dos seus familiares. Por isso, esta atividade permitiu o conhecimento, por parte das crianças, da sua identidade linguística e da da sua família e das suas capacidades e conhecimentos enquanto falante, assim como dos da sua família.

Assim, nesta subcategoria, analisámos sobretudo as atividades realizadas para reforço do interesse pelo livro e pela história e para o desenvolvimento de outras competências. Como vimos no capítulo II, um educador deve estar preparado para fazer a animação de leitura, construindo o seu conhecimento a longo prazo. Foi tendo em conta esta ideia que preparámos as nossas sessões de pós-leitura, investindo na temática que queríamos trabalhar, conhecendo previamente o grupo de intervenção e arranjando estratégias que se adequassem ao grupo de crianças com quem trabalhámos. Neste sentido, verificámos que, ao criarmos uma mascote e ao apresenta-la em pequenas gravações (visto que o papagaio andava a viajar), criámos nas crianças o *suspense*, suscitando-lhes o interesse por todas as atividades de pós-leitura. Verificamos assim, que a mascote é uma estratégia eficaz a utilizar em sessões de pós-animacão de leitura. A utilização do papagaio como membro mediador da nossa intenção educativa, aliado à opção por uma história que apela à paz, à harmonia e à convivência saudável, a história “Os ovos misteriosos”, permitiu-nos desenvolver nas crianças o reconhecimento de laços sociais e culturais, o conhecimento de si, nomeadamente o conhecimento da sua identidade linguística e cultural e da (s) da(s) suas famílias, bem como das suas capacidades e conhecimentos como falante. Vimos também, no capítulo II, que é importante que a criança observe a leitura como um ato de prazer e criatividade e, como tal, as atividades que realizámos proporcionaram alegria e satisfação nas crianças, por exemplo quando estas revelaram em várias sessões satisfação e contentamento.

No capítulo anterior verificámos também que a literatura infantil permite à criança construir conhecimentos culturais essenciais para a sua inserção social e escolar. Sendo assim, seguidamente, analisando a subcategoria 2.2. conhecimento do mundo, verificaremos de que modo a animação de leitura e as estratégias utilizadas após a mesma contribuíram para a construção de conhecimentos sobre o outro e sobre a diferença.

2.2. Conhecimento do outro

No que concerne a esta subcategoria, onde analisámos unidades de registo que evidenciam conhecimento do *outro* (ver definição C1.2. anterior), verificamos que existem evidências de que as crianças adquiriram conhecimento do *Outro* em todas as sessões de intervenção.

Comecemos por observar a seguinte transcrição, que aconteceu num momento de diálogo/reconto da história entre a estagiária e as crianças:

Sessão I	
Contextualização: Após a animação de leitura a estagiária responsável coloca algumas questões de interpretação.	
192	ER: Só falta uma questão// Porque é que a galinha não abandonou os seus filhos, quando lhe diziam para abandonar os seus filhos?
193	J: Porque ela não podia abandonar os seus filhos porque ficavam tristes.
194	ER: E não tinha outra mãe. // E apesar de serem todos diferentes [...] E se eles fossem todos iguais eles teriam resolvido a situação?
195	J: Sim!
196	ER: Achas?
197	J: Picavam!
198	ER: O Tagarela poderia fazer de ladrão?/O papagaio?
199	TC: Não!
200	D: A cobra podia mostrar-lhes os dentes? /Se fosse o pinto...
201	T: <Baixinho> não!
202	J: Porque os pintos não têm dentes!
203	ER: Exatamente.
204	F: Têm bico.
205	DJ: E os crocodilo não pode ser os pintos porque os pintos não têm dentes afiados.
206	ER: Sim// Então não foram essas diferenças que ajudaram o frango a não ser morto/ a não ser assado pelo menino?
207	J: Não/ o filho da galinha/ da galinha a ser morto/ porque se fosse morto já não tinha filho.
208	ER: Pois...
209	DJ: <INT> E ele não foi morto porque o papagaio disse:// tu és ladrão eu vou-te por na prisão.

Como verificámos no capítulo anterior, num momento de reconto/diálogo, o mediador deve explicar o que for necessário, recorrendo ao livro e tentando perceber quais as crianças que não compreenderam a história. Neste sentido, nesta sessão tentámos seguir estes

princípios de reconto/diálogo, questionando as crianças e levando-as a refletir sobre a diferença.

Ao analisarmos esta transcrição verificamos que as crianças reconhecem as diferenças existentes entre os seres vivos, identificando as suas características físicas. Por exemplo, reconheceram que o pinto não poderia mostrar os dentes porque não os tem e que “os crocodilo não pode ser os pintos porque os pintos não têm dentes afiados”. Ao identificarem estas diferenças físicas, as crianças reconheceram também as capacidades do outro, que não são todas iguais, mas que é essa diferença que ajuda a ultrapassar as dificuldades. Tal justifica-se quando a criança diz: “e ele não foi morto porque o papagaio disse:// tu és ladrão eu vou-te por na prisão”. Nesta afirmação a criança reconhece que a capacidade do *outro* de falar e de imitar o polícia ajudou a que o pinto não fosse para a prisão, ou seja, reconhece que a diferença é uma mais-valia na resolução de problemas.

Sendo assim, verificamos que, através de questões de reconto ou diálogo, as crianças desenvolvem não só a competência linguística, como também desenvolvem conhecimentos sobre o *outro*, conhecimentos essenciais para a sua inserção futura na sociedade.

No capítulo II vimos, ainda, que, no momento de pós-leitura, o mediador de leitura deve potenciar junto das crianças o interesse pela história e auxiliar no desenvolvimento de outras competências. Este reforço do interesse pela história por parte das crianças pode ser concretizado de diversas formas, nomeadamente através das ilustrações. Foi conhecendo este facto que, na primeira e na quarta sessões, solicitámos às crianças que fizessem um desenho que ilustrasse as suas perceções da história e os seus conhecimentos linguísticos.

Nesta linha, ainda na primeira sessão, vejam-se os seguintes registos escritos das crianças:



Ilustração 16: Compreensão da história registada por uma criança CA



Ilustração 15: Compreensão da história registada pela criança SA

Na **ilustração 15** verificamos o reconhecimento do *outro* por parte da criança, pois esta desenha os diferentes elementos da história com diferentes formas, características de cada um. Desenha a cobra com algumas ondas, o papagaio a voar e a avestruz grande e “gorda”. Verificamos ainda nesta ilustração que a criança reconhece as diferenças do *outro* utilizando diferentes cores.

Na **ilustração 16** é também verificado o conhecimento do *outro* e da diferença por parte da criança, uma vez que esta desenha diferentes ovos da galinha (que viriam a ser animais), com diferentes tamanhos e cores.

Na sessão II também verificamos uma ocorrência em que as crianças manifestaram conhecimento do *outro*:

Sessão II	
Contextualização: Após a atividade “nós conhecemos muitas línguas” a estagiária responsável questionou as crianças sobre qual/quais era(m) a (s) suas(s) língua(s). Uma das crianças do grupo reconhece que a língua de outra criança da turma é diferente da dele.	
327	F: <INT> E/e/é diferente/é de mim.
328	ER: O JY fala mandarim, não é?
329	CRS: Sim.
330	ER: Já falamos aqui.

Como se pode verificar nesta transcrição, as crianças reconhecem que o *outro* tem uma língua diferente da sua, o mandarim, possuindo assim uma identidade linguística igualmente diferente.

Na Sessão III foi-nos também possível verificar que a criança conhece o *outro*, como se pode ler a seguir:

Sessão III	
Contextualização: Num diálogo com as crianças, a estagiária responsável lança um desafio às crianças: imaginam que iam para o país do JY, a china. As crianças afirmam de imediato que não iam perceber a língua dele.	
405	ER: <Refere-se ao menino que fala mandarim> E achas que ele ia perceber aquilo que disseste?
406	CRS: Não.

Nesta transcrição verificamos que a criança não só se reconhece a si, como conhece o *outro*, nomeadamente as capacidades linguísticas do *outro*, que possui uma identidade linguística diferente da sua. Veja-se ainda a próxima transcrição:

Sessão III	
Contextualização: Após as crianças ouvirem a onomatopeia da ovelha em mandarim, estas detêm dificuldade em identificar essa língua, dando algumas sugestões.	
726	TO: Português!
727	ER: A
728	T: Inglês
729	ER: <Ajuda as crianças> é a língua do JY// podem dizer
730	TC: Chinês

Como se pode observar nesta transcrição, as crianças não foram capazes de identificar prontamente a língua da onomatopeia que haviam escutado. No entanto, assim que a educadora deu uma pista “é a língua do JY” todas as crianças a identificaram de imediato. Tal situação demonstra que as crianças reconhecem a identidade linguística do *outro*.

Na sessão IV também verificamos conhecimento do *outro* por parte das crianças. Vejam-se os seguintes registos escritos:

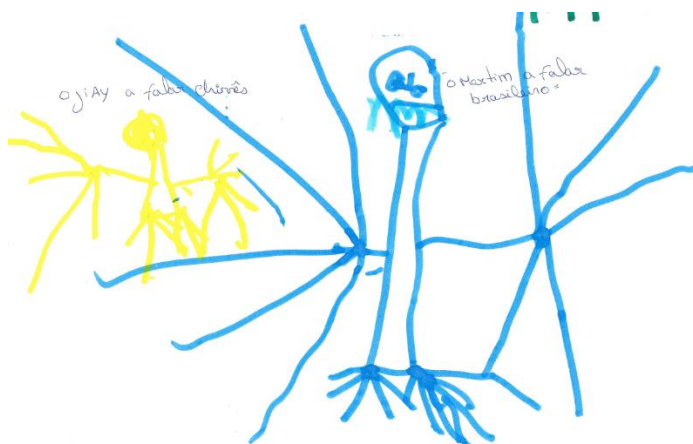


Ilustração 17: Registo de uma criança reconhecendo o *outro*



Ilustração 18: Identificação de duas línguas que duas crianças são capazes de falar

Na **ilustração 17 e 18** as crianças identificam outros sujeitos capazes de falar uma língua diferente da do seu contexto educativo. Esta identificação demonstra que as crianças reconhecem que o *outro* é diferente de si e que pode ter capacidades linguísticas diferentes.

Por último, na sessão V verificamos interações verbais e não verbais em que as crianças foram capazes de apresentar conhecimento do *outro*:

Sessão V	
Contextualização: Após as crianças ouvirem um desafio lançado pelo papagaio, a estagiária responsável questiona as crianças sobre o que este lhes tinha dito.	
997	SA: Disse pa... alguns meninos
998	J: <INT> disse que/ de diferentes línguas
999	ER: Disse que a nossa família fala...
1000	J: De diferentes línguas
1001	ER: Como pudemos ver hoje/não foi?// A mãe do JY veio cá falar...
1002	SA: <INT>E alguns meninos vão brincar...
1003	TC: Mandarin
1004	ER: Mandarin
1005	J: E a mãe da JO fala/ fala crioulo.
1006	[...]
1007	<A estagiária explica a atividade>

Como se pode verificar, quando a estagiária responsável questiona as crianças sobre qual a língua que a mãe do JY veio partilhar, estas identificaram-na de imediato, o mandarim. Além disso, mesmo sem lhe ser solicitado, uma das crianças acrescenta que a mãe da JO veio falar crioulo. Por isso, estas crianças sabem que os familiares dos seus colegas falam outras línguas para além do português, ou seja, reconhecem o *outro* e as suas capacidades linguísticas.

Em suma, o uso de estratégias adequadas a uma animação de leitura e pós-leitura, estratégias que estudámos no capítulo anterior, nomeadamente o uso do diálogo entre educador e crianças e o uso das ilustrações, por parte das crianças, como forma de comunicação e de expressão de sentimentos, ideias e conhecimentos, permitiram-nos desenvolver nas crianças o conhecimento do *outro*, nomeadamente o conhecimento da identidade do *outro* e das diferenças existentes entre os sujeitos e os seres vivos.

Na análise dos dados e na discussão dos resultados da subcategoria que se segue verificaremos também que as estratégias de pós-leitura utilizadas contribuíram para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as línguas por parte das crianças.

2.3. Conhecimento das línguas

No que diz respeito a esta subcategoria, em que colocámos unidades de registo que evidenciam *conhecimento das línguas* (ver definição 1.3 anterior), verificamos que existem várias evidências de que as crianças adquiriram conhecimento das línguas.

Analisemos a seguinte situação ocorrida na segunda sessão:

Sessão II	
Contextualização: As crianças estão a cumprir o desafio lançado pelo papagaio na sessão II, ou seja, estão a levantar a raquete sempre que há mudança de língua. No entanto, não percebem que sempre que levantam a raquete têm de a baixar para que quando necessitem de a levantar, novamente, o possam fazer.	
291	<Como as crianças levaram esta atividade como um jogo, apenas participam neste momento os meninos>
292	<Ouvem a gravação em crioulo>
293	<JY levanta e desce a raquete>
294	CRS: Baixa.
295	I: <Baixa a raquete do TO>
296	<Inicia-se a gravação em Francês>
297	T e A: <Levantam a raquete bem alto>
298	M: <Levanta a raquete>
299	TO: <Levanta a raquete>
300	J: <Já tem a raquete levantada>
303	<Inicia-se a gravação em Mandarin>
304	A: <Baixa a raquete>
305	J: Para baixo!
306	I: <Baixa a raquete do TO>
307	J: Para baixo! M para baixo.
308	M: <Baixa a raquete>
309	J: <Brinca com a raquete.
310	ER: Está a falar a mesma língua?
311	TC: Não!
312	ER: Então é para cima.
313	TC: <Levantam as raquetes>.
314	JY: Ahm/ahm/ é chinês! Levanta a raquete.
315	<Inicia-se a gravação em inglês>
316	TC: <Levantam as raquetes>
317	ER: Muito bem!/ Então estivemos a ouvir quantas línguas diferentes?
318	J: Quatro!
319	C: Três/três.

Nesta sessão era nosso intuito que as crianças levantassem apenas a raquete quando houvesse mudança de língua e a baixassem de imediato. Assim, quando houvesse mudança de língua novamente poderiam levantar a raquete. No entanto, nesta situação, as crianças levantaram a raquete quando ouviram uma língua e baixaram-na quando ouviram outra e assim sucessivamente. Apesar de as crianças não terem cumprido exatamente o que lhes foi solicitado, estas atingiram o objetivo principal: “identificar e comparar línguas” (ver Quadro 2).

Assim sendo, nesta situação verificamos que as crianças adquiriram conhecimento sobre as línguas, nomeadamente demonstraram conhecimentos linguísticos da sua língua e de outras, pois uma das crianças foi capaz de identificar a sua língua “ahm/ahm/ é chinês! Levanta a raquete” e as restantes foram capazes de comparar várias línguas, identificando a mudança de língua.

É de salientar que, uma vez que as raquetes, em forma de ovo, eram alusivas à história, e um objeto que as crianças podiam manipular, as mesmas permitiram suscitar um maior interesse nas crianças, tendo sido um recurso eficaz no desenvolvimento de conhecimentos sobre as línguas.

Analisemos, ainda, outra transcrição ocorrida na sessão “os animais falam línguas diferentes”:

Sessão III	
Contextualização: Num diálogo com as crianças, a estagiária responsável pergunta se elas acham importante respeitar as línguas. Estas afirmam que sim e dão exemplos de línguas que sabem, demonstrando conhecimentos linguísticos.	
475	DJ: Eu sei/ ahm
476	ER: Que é para eles também respeitarem a nossa
477	DJ: Eu sei uma língua!
478	ER: Tu sabes?/ < DJ afirma com a cabeça> Diz
479	DJ: Allo
480	ER: Hello// olhem o DJ sabe dizer hello em inglês
481	J: <INT> Eu consigo contar/ ahm/ consigo contar em in/ em inglês
482	C: Eu também sei
483	T: <Levanta-se> Eu consigo contar até 10 em inglês
484	MR: Eu também!
485	T: One/ two/three/ four/ five/six/ seven/ eight/nine/ tem
486	ER: Muito bem MA/ e tu?/ o que querias dizer?
487	<As crianças começam todas a contar em inglês>

Como se pode verificar nesta situação, as crianças demonstraram conhecimentos linguísticos na língua inglesa, expressando palavras nessa mesma língua, como, por exemplo, “hello”, “one”, “two” e “three”. Assim, verificamos nesta ocorrência que as crianças demonstraram conhecimentos das línguas, através da expressão de palavras numa língua diferente da sua.

Veja-se a transcrição seguinte:

Sessão III	
Contextualização: Enquanto as crianças ouvem as onomatopeias dos animais em diferentes línguas, a estagiária pede às crianças que a identifiquem.	
644	<Ouvem a onomatopeia do galo em francês>
645	ER: E aqui?
646	J: brasileiro!
647	T: Brasil
648	TO: <Diz rapidamente> Português
649	MR: Inglês
650	J: Francês
651	ER: Francês
652	<Ouvem a onomatopeia do galo em inglês>
653	T: Espanhol!
654	A: Inglês <levanta-se>.
655	IM: Inglês
656	M: Inglês
657	A: Fui eu que disse primeiro.
658	ER: Agora...
659	<Ouve-se a onomatopeia da ovelha em crioulo>
660	A: <Levanta-se> va/ vaca
661	CRS: Vaca.
662	TO: Português!
663	ER: Poderia ser português mas neste caso
664	T: Crioulo!
665	R: Espanhol.
666	ER: É
667	T: <INT> Crioulo.
668	ER: Crioulo.
669	<Ouvem a onomatopeia da ovelha em francês>
670	CRS: <Discutem entre si>
671	I: É francês.
672	<Ouvem a onomatopeia da ovelha em inglês>
673	CRS: <Dão várias hipóteses até acertarem>
674	<Ouvem a onomatopeia da ovelha em mandarim>
675	CRS: <Tentam adivinhar> <alguma confusão na sala>
676	ER: Agora vão ouvir até ao fim/mas não me vão dizer/vão só ouvir
677	<SIL>

678 <Ouvem a onomatopeia da ovelha em francês>
 679 J: <Ao ouvir a onomatopeia em mandarim> Esta é em chinês
 680 ER: Agora é que vos vou pedir para me dizerem em que língua é/olhem/mas sempre dedos no ar
 681 <Ouvem onomatopeia da ovelha em francês>
 682 T: <diz rapidamente> português
 683 CRS: <estão com os dedos no ar>
 684 T: Inglês.
 685 A: Francês.

Nesta transcrição verificamos que as crianças identificam a língua da onomatopeia escutada com alguma facilidade (veja-se linha 679, por exemplo). Além disso, nesta fase, as crianças já reconhecem que o crioulo tem semelhanças com o português e, por isso, quando a estagiária lhes disse que “poderia ser português” (linha 663) as crianças mencionam imediatamente que a onomatopeia escutada era em crioulo. Assim sendo, nesta transcrição verificamos que as crianças demonstram conhecimentos da sua língua e de outras línguas, comparando e identificando onomatopeias em outras línguas. Nesta situação podemos ainda afirmar que as crianças foram capazes de identificar algumas das línguas existentes no mundo.

Nesta subcategoria analisamos também situações em que as crianças demonstraram conhecimento de que o mesmo objeto ou ser pode ser dito de forma diferente, consoante a língua. Veja-se então a situação seguinte:

Sessão III	
Contextualização: No final da sessão “os animais falam diferentes línguas” a estagiária responsável tem um pequeno diálogo com as crianças, questionando-as sobre porque é que os animais dos outros países tinham onomatopeias diferentes das nossas.	
851	ER: Os animais/nos outros países/ os animais que o Tagarela encontrou
852	MR: Não!!! Picas Tagarela
853	ER: <Acena com a cabeça> tinham onomatopeias diferentes da nossa// porquê?
854	J: Porque ele/ ele era... falava muito! SA: Era de outra língua
855	ER: Exatamente// Então isso quer dizer que nas outras línguas/ pode haver o-no-ma-to-peí-as diferentes da nossa/certo? <as crianças ouvem com atenção>
856	CRS: Sim

Analisando esta ocorrência, verificamos que as crianças foram capazes de reconhecer que a onomatopeia é dita de forma diferente consoante a língua pois quando as questionamos

porque é que os animais de outros países tinham uma língua diferente da nossa, uma das crianças responde imediatamente “era de outra língua”. Assim, podemos afirmar que as crianças demonstraram ter conhecimento das línguas, nomeadamente que o mesmo objeto ou ser pode ser dito de forma diferente consoante a língua.

Veja-se, por último, o seguinte exemplo:

Sessão V
Contextualização: No final da sessão a estagiária responsável faz algumas perguntas às crianças:
1010 ER: [...] Vocês aprenderam outras línguas// Lembram-se de quantas línguas vivas existem no mundo?
1011 J: Hum
1012 T: Mais de 6 mil!
1013 ER: Boa T! <Demonstra satisfação>
1014 E: Mas ele já da outra vez fixou.
1015 ER: Mais de 6 mil línguas no mundo/então
1016 A: <INT> Mais infinitas <IND>

Nesta ocorrência verificamos que as crianças demonstraram conhecimento de que existe diversidade linguística no mundo.

Se até ao momento temos observado as potencialidades da animação de leitura no desenvolvimento de conhecimentos nas crianças sobre si, o *outro* e sobre as línguas, também na subcategoria que se segue compreenderemos as vantagens da utilização de estratégias de animação de leitura no desenvolvimento de capacidades de observação e de comparação nas crianças.

2.4. Capacidade de observação

Nesta subcategoria analisámos situações em que a criança foi capaz de *observar* aspetos relacionados com as línguas e com a diferença. Veja-se então a primeira situação ocorrida na sessão II:

Sessão II
Contextualização: Após as crianças ouvirem um excerto do livro em diferentes línguas, a estagiária responsável questiona as crianças sobre em quantas línguas diferentes estas

tinham ouvido o excerto do livro. Estas respondem e a estagiária responsável questiona ainda qual a língua falada pela maioria das crianças da sala.
325 J: <Reflete sobre as línguas que são faladas pelas crianças do grupo> Ahm/ahm/ a única que é diferente é a do JY.
326 ER: A do Jy... exatamente a do JY

Como se pode verificar, a criança J é capaz de observar que, na sua sala de aula, há uma outra criança que fala uma língua diferente da sua. Assim sendo, a criança foi capaz de observar a diferença dentro da sua sala.

Veja-se ainda a ocorrência seguinte:

Sessão V
Contextualização: Enquanto a estagiária questiona as crianças sobre qual a língua que uma das suas mães vem à escola falar estas afirmam ser o crioulo.
1060 ER: Crioulo/ então vamos tentar perceber 1061 J: <INT> Mas isso é/ o crioulo é português 1062 ER: O crioulo não é português 1063 T: <INT> Parece! 1064 ER: Parece/ é parecido com o português mas 1065 J: Não// é parecido com o português 1066 ER: Não é português/ tem palavras que são idênticas às nossas/ são parecidas 1067 T: Mas parecido também <IND>

Nesta transcrição verificamos que as crianças foram capazes de observar que o crioulo tem semelhanças com o português, mas que é uma língua diferente. Como tal, as crianças manifestaram capacidade de observação sobre as características das línguas.

2.5. Capacidade de comparação

No que diz respeito a esta subcategoria, em que colocámos unidades de registo que evidenciam capacidade de *comparação* (ver definição C2.2. anterior), verificamos que existem várias evidências de que as crianças foram capazes de comparar línguas. Começamos por analisar a seguinte transcrição:

Sessão III
Contextualização: As crianças estão a ouvir as onomatopeias dos animais em diferentes línguas e escutam a onomatopeia da vaca em mandarim.

748	ER: <Põe apenas a onomatopeia da vaca em mandarim> Qual é esta língua?
749	AL: Português!
750	MA: Chinês!
751	MA: Chinês//Muito bem MA/ É muito diferente da nossa língua?
752	J: Aquilo não parecia chinês, parecia...
753	ER: Então o que é que parecia?
754	J: Parecia-me uma língua estranha.

Como se pode observar nesta situação, a criança J compara a sua língua com o mandarim, ou seja, a criança ao dizer que lhe parecia uma língua estranha está a comparar as diferenças entre o mandarim e o português. Verificamos, aqui, a *comparação* entre línguas. Veja-se ainda o seguinte exemplo:

Sessão III	
Contextualização: As crianças continuam a ouvir as onomatopeias dos animais em diferentes línguas e escutam a onomatopeia da vaca em crioulo. Apesar de a onomatopeia ser em crioulo, as crianças afirmam ser em português o que se justifica por serem onomatopeias iguais. A estagiária diz-lhes que poderia ser em português, mas que no caso era crioulo.	
771	ER: Mas é crioulo//Mas nós em Portugal também dizemos que a vaca faz como?
772	J: <INT> Mas nós falamos crioulo
773	ER: Nós falamos crioulo também
774	J: O português é crioulo

Nesta situação a criança reflete ser capaz de falar crioulo. Tal justifica-se pelo facto de ela ter comparado as semelhanças entre a sua língua materna e o crioulo. Assim sendo a criança foi capaz de estabelecer uma *comparação* entre as duas línguas. O próximo exemplo também demonstra que a criança reconhece que o crioulo tem semelhanças com o português:

Sessão III	
Contextualização: Enquanto a estagiária faz algumas questões sobre a sessão III, as crianças mencionam o crioulo como uma das línguas escutadas na sessão.	
967	ER: Crioulo// E nós vimos que era muito parecido com
968	J: <INT> Que era com Portugal

Verificamos nesta situação que as crianças até a este momento do projeto (sessão III) já estabeleceram *comparação* entre o português e o crioulo e compreenderam que existem semelhanças entre ambas as línguas.

Como vimos no capítulo anterior, a literatura infantil permite à criança desenvolver capacidades necessárias para a aprendizagem da leitura, sedimentando os fundamentos da linguagem e da literacia. Como se pode observar na discussão dos resultados desta subcategoria, a utilização de estratégias de pós animação de leitura, nomeadamente, por exemplo, a escuta de onomatopeias em diferentes línguas e de sons, permite mobilizar nas crianças capacidades de comparação e de observação de si, do *outro* e das línguas. Estas capacidades, tal como vimos no capítulo sobre literatura infantil, poderão ser úteis numa posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, seguidamente analisaremos de que forma a animação de leitura pode educar as crianças para atitudes e valores.

2.6. Atitudes e Valores

2.6.1. Abertura e recetividade

Relativamente a esta subcategoria, em que colocámos unidades de registo que evidenciam atitudes de *abertura* e *recetividade* (ver definição C3.1), verificamos inúmeras evidências em que as crianças demonstram estas atitudes, em todas as sessões. Veja-se o primeiro exemplo:

Sessão I	
Contextualização: A estagiária preparava-se para iniciar o projeto com a animação de leitura. Uma vez que é muito importante ter em conta os interesses da criança, questionou o seu grupo de intervenção se estava interessado em ouvir a história.	
3	ER: A água//então e querem ouvir uma história com animais...
4	J: <INT> sim/sim/sim/sim
5	ER: <Abana a cabeça afirmativamente> que vivem noutros habitats?
6	TC: Sim!
7	J: Yeah! Que fixe!
8	ER: olhem! //um, dois, três...
9	TC: Perninhas à chinês!// quatro/ cinco/seis /bracinhos como os reis!//sete/oito/nove e a boca não se move!
10	ER: Muito bem!/ muito obrigada <a er mostra o livro>
11	J: Nós já ouvimos essa história!
12	E: Já/ mas vão ouvir agora outra vez que é outra coisa que vamos fazer.
13	ER: Vocês têm de estar muito atentos porque no fim vou-vos pedir para recontarem a história.
14	CRS: Uuuuuuuuh! <as crianças demonstram uma cara insatisfeita>
15	ER: J se não quiseses recontar/outros meninos recontam!

- 16 E: Ele sabe!/ olha quem!
 17 AL: Eu já vi essa história.
 18 D: Então/a história chama-se os ovos misteriosos.
 19 T: Eu já ouvi essa.
 20 D: De que falará a história?/falam só os meninos que não conhecem.
 21 J: Eu gosto dessa história.
 22 A: Dos animaiiiis!
 23 CRS: Eu já vi!
 24 ER: Quem já ouviu/ está em vantagem porque depois vai saber ...
 25 J: <INT> porque não pode dizer/alguns não sabem.
 26 E: Pois/não convém/ claro.
 27 ER: Exatamente.
 28 A: Eu sei!
 29 J: Mas não podes dizer.
 30 ER: A história chama-se: “os ovos misteriosos”/de duas autoras: Luísa Ducla Sorares e Manuela Bacelar// são as autoras deste livro// <baixinho> estão preparados para ouvir?
 31 TC: <Baixinho> sim!

Ao analisarmos esta transcrição verificamos que as crianças demonstraram *abertura e recetividade* face ao projeto pois revelaram motivação, interrompendo “<INT> sim/sim/sim/sim” quando lhes foi perguntado o interesse em ouvir a história, exteriorizando algumas expressões de alegria “yeah! que fixe!” e afirmando “eu gosto dessa história”. Além disso, as crianças demonstraram ser participativas, respondendo às questões que lhes eram feitas e expressando as suas opiniões. Veja-se ainda o seguinte exemplo:

Sessão I	
Contextualização: No final da animação de leitura a estagiária responsável fez algumas questões de interpretação, para ajudar as crianças no reconto da história.	
152	ER: E como resolveram o problema? /Como salvaram o frango?
153	J: Com os filhos.
154	E: Com os irmãos.
155	ER: Com os irmãos// O que é que os irmãos fizeram?
156	T: A cobra mostrou os dentes!
157	ER: A cobra mostrou os dentes.
158	T: O crocodilo estava de boca aberta/ e ele pensou que o ia comer!
159	D: Vá meninos/está quase a acabar a história.
160	J: Eu portei-me bem na história.
161	E: Muito bem.
162	DJ: E a galinha não conseguia entrar no buraco.
163	ER: E a galinha não conseguia entrar no buraco/ sim senhor.
164	J: Porque ela era muito gorda.
165	ER: E já disseram que a serpente mostrou os dentes// certo?
166	TC: Sim.

167 ER: E os outros irmãos o que é que fizeram para salvar o frango?
 168 MR: O papagaio disse...
 169 T: <INT> disse que era um ladrão// E depois o menino pensava que era um polícia.
 170 D: Exatamente.
 171 DJ: Disse assim/ disse que era um ladrão e que vou-te prender na prisão.
 172 ER: Exatamente// E o menino como é que ficou?/ Ficou muito...
 173 DJ: Com medo.
 174 ER: Ficou com medo e...
 175 DJ: Fugiu.

Através desta transcrição verificamos que as crianças demonstraram *abertura e recetividade* face ao projeto e à diferença. Nesta situação as crianças são participativas e demonstram atenção, respondendo acertadamente a todas as questões que lhes são colocadas, o que comprova que estiveram atentas à animação de leitura. Além disso mostram *abertura e recetividade* face à diferença pois reconhecem que foram as diferenças que ajudaram o menino a salvar-se, dizendo “a cobra mostrou os dentes” e “o crocodilo estava de boca aberta/ e ele pensou que o ia comer”. Como tal, ao reconhecerem que as diferenças ajudam na resolução de problemas, demonstram, embora de modo implícito, *abertura e recetividade* face à diferença.

Também nas sessões II e III verificamos atitudes de *abertura e recetividade*. Vejam-se as seguintes ocorrências:

Sessão II	
Contextualização: No final da sessão “nós conhecemos muitas línguas” a estagiária nota que algumas crianças já estão cansadas.	
331	ER: [...] Vou ter que chamar o papagaio?
332	TC: Sim.
333	MC: Sim/sim/sim <levanta-se da cadeira e pula>
334	[...] <O papagaio despede-se>.
335	TC: Até amanhã.
336	J: Adoramos as tuas visitas.
337	ER: Ok// Eu vou-lhe dizer/eu vou-lhe dizer e pode ser que ele amanhã diga mais qualquer coisa.
338	I: Mas amanhã eu não posso vir cá.
339	ER: Não podes vir cá amanhã?
340	I: Não.
341	E: Pois/ela amanhã tem uma consulta/mas
342	ER: <INT> Eu vou-lhe dizer.
343	E: <Diz à estagiária> pergunte-lhes que eles gostariam que ele viesse cá um dia.
344	ER: <Acena com a cabeça> olhem/ digam-me uma coisa/ vocês gostavam que ele viesse cá um dia?

345	CRS: <Baixinho> sim.
346	ER: BEM, SE NÃO quiserem ele não vem.
347	J: <grita> Sim.
348	TC: Sim.
349	ER: Ok, eu hoje vou-lhe enviar um papagaio-mail para ele marcar na sua agenda para vir cá.
350	JO: Fixe.

Sessão III	
Contextualização: A estagiária responsável coloca um novo desafio do papagaio.	
378	<As crianças estão a conversar enquanto a ER vai colocar a gravação>
379	<Ouve-se a gravação do papagaio>
380	MR: <Vira-se para trás ao ouvir o som do papagaio>
381	CRS: <Espreitam para as colunas ao ouvirem o som do papagaio>
382	<Durante a gravação todas as crianças estão caladas a ouvirem o desafio lançado pelo papagaio>
383	Picas Tagarela: [...] Estão preparados?
384	TC: Sim
385	CRS: <riem>
386	Picas Tagarela: Mesmo?
387	TC: <Baixinho> sim
388	Picas Tagarela: Então bora lá

Como se pode verificar, as crianças demonstraram *abertura e recetividade* face ao projeto, nomeadamente pela mascote do projeto, respondendo-lhe e colocando-lhe questões. Além disso, sempre que o papagaio falava as crianças demonstravam maiores níveis de motivação, desejo de saber mais e curiosidade, interesse, participação e atenção: “MR: <vira-se para trás ao ouvir o som do papagaio>” ou “CRS: <espreitam para as colunas ao ouvirem o som do papagaio>”.

Para além da abertura e recetividade ao projeto e à diferença, as crianças demonstraram *abertura e recetividade* face às línguas:

Sessão III	
Contextualização: As crianças estão a cumprir o desafio lançado pelo papagaio da sessão “Os animais falam diferentes línguas”.	
604	<Ouvem a onomatopeia do cão em francês>
605	CRS: Tentam reproduzir.
606	DJ: <Continua a tentar reproduzir o som>
607	E: Oh DJ!
608	<DJ cala-se>
609	<Ouvem a onomatopeia do cão em crioulo>

610	ER: Conseguiram perceber... o som que foi feito é igual ao que fazemos?
611	TC: Não.
612	ER: [...] Qual era o animal?
613	TC: Cão.
614	T: Era o cão este som.
615	ER: [...] Era o...
616	TC: Cão.
617	ER: O cão// conseguiram perceber em que língua é que ele falou primeiro/e depois a seguir/ e
618	T: <INT> Inglês!
619	ER: Vamos ouvir outra vez/ que eu ajudo-vos?
620	J: Vai ser inglês.
621	TO: <Diz alto> Em português
622	[....]

Verificamos nesta ocorrência que as crianças demonstraram desejo de saber mais e curiosidade, motivação, participação e atenção face às línguas, nomeadamente face às onomatopeias de outras línguas. Isto porque as crianças responderam às questões que a estagiária lhes colocou, tentaram reproduzir o som do cão em francês e formularam hipóteses sobre a língua que seria seguidamente reproduzida. Assim sendo, as crianças demonstraram, nesta situação, *abertura e recetividade* face às línguas, por um lado, mas também face ao projeto e à diferença, por outro.

Por último veja-se uma situação que comprova o desejo de saber mais e a curiosidade demonstrado pelas crianças:

Sessão V	
Contextualização: No final da sessão e, por sua vez, no final do projeto, a estagiária pretende dizer às crianças que a mascote do projeto finalmente pode vir à escola.	
1044	ER: Exatamente// Querem saber quem é que vem cá hoje?
1045	J: Eu quero aprender mais coisas!
1046	ER: Querem aprender mais coisas?
1047	J: SIM

Como se pode verificar a criança J demonstrou desejo de saber mais, dizendo “eu quero aprender mais coisas!”, ou seja, demonstrou *abertura e recetividade* face ao projeto. Além disso, o facto de a criança ter proferido esta afirmação no final do projeto pode demonstrar que o mesmo teve efeitos positivos nesta criança e que esta sente que adquiriu conhecimento.

2.6.2. Respeito e valorização

Relativamente a esta subcategoria, analisámos unidades de registo de *respeito e valorização* demonstradas pelas crianças (ver definição C3.2. anterior), tendo verificado que há evidências em que as crianças demonstraram respeito e valorização em várias sessões do projeto. Veja-se a seguinte transcrição:

Sessão III	
Contextualização: A estagiária antes de dar início à sessão “os animais falam diferentes línguas”, relembra com as crianças tudo o que foi feito até ao momento. Assim, questiona as crianças sobre o número de línguas existentes e estas respondem que existem muitas línguas.	
386	ER: <Aponta para a M> Existem muitas línguas// E devemos não respeitar a língua/por exemplo/ do J?
387	<As crianças acenam negativamente com a cabeça>
388	J: <Tira o dedo da boca> Não/devemos respeitar/
389	ER: Devemos RES-PEI-TAR// Porquê?
390	J: Porque... porque ele assim fica triste/ se nós não respeitarmos ele fica triste.

Nesta situação verificamos sinais verbais e não verbais de *respeito e valorização* por parte da criança da língua do *outro*, bem como em relação à diferença pois as crianças “acenam negativamente com a cabeça” quando a estagiária as questiona sobre se devem ou não respeitar a língua de uma das crianças da sala. Além disso, uma das crianças compreende que, ao não respeitar a língua do *outro*, estamos a magoá-lo pois afirma “porque ele assim fica triste”, ou seja, a criança compreende que, respeitando e valorizando a língua do *outro* e a diferença, não compromete a felicidade do mesmo. Veja-se ainda a situação seguinte:

Sessão III	
Contextualização: A estagiária responsável sugere às crianças que imaginem que iam para o país de uma das crianças do grupo (china) a falar português.	
409	ER: Ele não ia perceber//então o que devemos fazer sempre?
410	J: Unm/respeitar?
411	ER: Devemos respei...
412	J: <INT> Respeitar as línguas de todos
413	ER: Respeitar as línguas de todos
414	MA: Dos chineses, dos brasileiros...
415	ER: <INT> E MAIS DO QUE ISSO
416	DJ: Temos... ahm
417	J: <INT> Eu já respeitei uma língua do espanhol

418	ER: Já respeitaste a língua espanhola
419	MI: Eu já fui a Espanha
420	T: Eu já respeitei todas as línguas.

De acordo com esta ocorrência, as crianças revelam *respeito* pelas línguas e *valorização* da sua língua e da língua do *outro* pois afirmam que “devemos respeitar as línguas de todos”, nomeadamente dos “chineses, dos brasileiros”. Além disso, uma das crianças afirma “eu já respeitei todas as línguas” o que demonstra que esta criança já compreendeu a importância do *respeito* por todas as línguas e a importância da sua *valorização*.

O *respeito e a valorização* pela diferença também foram observados em várias sessões do projeto. Apresentamos a seguinte situação:

Sessão III	
Contextualização: Várias crianças afirmam já terem ido a vários países. A estagiária questiona essas crianças sobre se nesses países se fala português e as crianças afirmam negativamente. Neste sentido, a estagiária responsável diz-lhes que é muito importante saber outras línguas.	
460	ER: É muito importante que saibamos falar outras línguas para além da nossa/não é?
461	CRS: Sim.
462	SA: Porque nós temos de aprender com os outros.
463	ER: Exatamente
464	DJ: <INT> E também as línguas do chinês
465	ER: E também as línguas dos chineses
466	J: <INT> Ou podemos ir visitar uma escola dos chineses na Espanha
467	E: O J entrou numa de portugueses/não foi?
468	ER: Exatamente
469	E: A nossa escola é de meninos portugueses e o JY está cá
470	J: Para aprender a falar português
471	ER: Então devemos respeitar todas as línguas/todas as culturas/não é?
472	DJ: Eu sei dizer uma língua
473	J: Nós devemos respeitar todas as línguas do mundo
474	ER: Exatamente

Para além de observarmos nesta situação o *respeito e valorização* por parte das crianças por outras línguas (“e também as línguas dos chineses”; “nós devemos respeitar todas as línguas do mundo”), verificamos também *respeito e valorização* pela diferença. A criança SA quando afirma “porque nós temos de aprender com os outros” respeita e valoriza a

diferença, reconhecendo que a diferença é um fator de enriquecimento. Quando a criança J reconhece que o JY está cá “para aprender português” reconhece que este é diferente, respeitando-o e valorizando-o.

Veja-se ainda o próximo exemplo observado na sessão V:

Sessão V	
Contextualização: A estagiária questiona as crianças sobre porque devemos respeitar as línguas.	
1036	ER: Não/agora está a falar o A/ exatamente/ então mas agora vai falar o A/ diz A
1037	A: Para as pessoas aprenderem a falar a nossa língua/para as outras pessoas perceberem// E para nós aprendermos a falar a língua/as línguas das pessoas
1038	ER: Exatamente. <o M tem o dedo no ar> Diz M
1039	M: Para as pessoas não ficarem tristes/ se nós/se nós/ não respeitarmos eles ficam tristes e já não falam mais connosco
1040	ER: Pois
1041	J: <INT> E é por isso que nós temos de respeitar
1042	ER: <Acena afirmativamente com a cabeça> <o DJ tem o dedo no ar> Então fala DJ
1043	DJ: Temos/ temos de saber para falar outras línguas/ senão as outras pessoas não percebem as outras línguas

Se nesta ocorrência a criança diz que devemos respeitar as línguas “para as pessoas aprenderem a falar a nossa língua” a criança considera que a sua língua é importante, logo *respeita-a e valoriza-a*. Para além disso, quando a criança diz “e para nós aprendermos a falar a língua/as línguas das pessoas”, ela considera que aprender outras línguas é importante e, como tal, também as *respeita e valoriza*. Se a criança respeita e valoriza as diferentes línguas, incluindo a sua, *respeita e valoriza a diferença*.

Contudo, nesta categoria analisámos também atitudes de respeito e valorização por parte das crianças face à língua da sua família e da família do *outro*. Neste sentido, veja-se a seguinte transcrição:

Sessão V	
Contextualização: Antes da chegada dos pais à sala, a estagiária relembra com as crianças quem é que vem à sala partilhar as suas línguas.	
1056	ER: Quem é que vem cá hoje?
1057	A: A minha mãe
1058	ER: A mãe do A// Vem falar que língua?
1059	A: Crioulo
	[...]

1068 ER: E quem é que vem mais?
1069 C: A mãe do António
1070 T: A mãe da R
1071 ER: A mãe da R/ A mãe do JY// Então quando eles vierem o que devemos fazer?
DJ: Respeitar
1072 ER: Respeitar o quê?
1073 CRS: Respeitar as línguas
1074 J: As línguas de todos os países
1075 T: Nós dissemos ao mesmo tempo
1076 J: Porque se eles não respondem/ nós também não respondemos//

Como se pode verificar, as crianças demonstraram *respeito e valorização* face à língua da sua família (linha 1056-1059) e face à língua da família do *outro* pois as crianças reconhecem que a família dos seus colegas fala outra língua, devendo “respeitar todas as línguas” “as línguas de todos os países”. Ou seja, neste contexto, ao generalizarem que devemos respeitar todas as línguas as crianças incluem a língua da sua família e da do *outro*.

3. Síntese dos resultados obtidos

Após ter sido feita uma análise e discussão dos resultados obtidos, consideramos importante fazer uma síntese do que conseguimos alcançar. Esta síntese é importante na medida em que nos permite adquirir uma visão global dos resultados alcançados, permitindo-nos dar resposta à nossa questão de investigação. Assim, tecemos algumas considerações no que diz respeito às nossas categorias de análise: *conhecimentos*, *capacidades* e *atitudes*.

Focamos a nossa atenção, em primeiro lugar, na dimensão dos *conhecimentos*, ou seja, no *conhecimento de si*, *do outro* e *das línguas*. No que concerne ao *conhecimento de si* (ver definição C1.1), podemos afirmar que foi notável, principalmente na sessão II, que as crianças reconheceram a sua identidade linguística e reconheceram pertencer a uma dada comunidade, nomeadamente através do reconhecimento da sua língua materna, o português. Nas sessões III e IV foi principalmente evidente que as crianças reconheceram as suas capacidades e conhecimentos como falantes, evidenciando ter consciência das suas dificuldades e partilhando as suas capacidades e conhecimentos no domínio das línguas. Por último, na sessão V é de realçar que as crianças demonstraram conhecer a sua identidade linguística e cultural assim como a da sua família, colorindo os seus ovos e os da sua família com diferentes cores, ou seja, com diferentes línguas. No que diz respeito ao *conhecimento do outro* podemos afirmar que as crianças desenvolveram conhecimentos neste domínio, em diferentes sessões. Através da animação de leitura e das questões de pós-leitura, as crianças foram capazes de reconhecer as diferenças existentes entre os seres vivos e de reconhecer que a diferença é uma condição benéfica para todos. Neste projeto verificamos também que as crianças foram capazes de reconhecer a identidade linguística do outro, nomeadamente, por exemplo, nas sessões III e IV. Verificamos também que a vinda dos pais à escola, assim como a atividade de enriquecimento da árvore genealógica permitiram às crianças reconhecer que a família do outro pode ser diferente, ou seja, neste caso, que pode ter uma identidade linguística diferente da sua e da (s) sua (s) família (s). Relativamente ao *conhecimento das línguas* verificámos que as crianças adquiriram conhecimentos relacionados com as línguas, pois foram capazes de identificar e comparar línguas, demonstraram conhecimentos linguísticos sobre a sua língua e sobre outras, reconheceram a existência de uma enorme diversidade de línguas e de que o mesmo objeto pode ser e é dito de forma diferente em outras línguas.

Relativamente à dimensão das *capacidades*, analisámos as de *observação* e *comparação*. No que diz respeito à capacidade de *observação*, verificamos que as crianças desenvolveram esta capacidade pois foram capazes de observar a diversidade linguística e a diferença presente na sala e fora dela. Relativamente à capacidade de *comparação*, vimos que as crianças demonstraram capacidades de comparação, observando semelhanças e diferenças entre a sua língua e as restantes implicadas no projeto.

Finalmente, no que diz respeito à dimensão das *atitudes e valores*, analisámos a *abertura e receptividade*, assim como o *respeito e a valorização* face à língua, ao projeto e às diferenças. Tanto numa subcategoria como na outra verificámos, globalmente, que as crianças demonstraram estas atitudes e valores, pois ao longo de todo o projeto foram muito participativas, colocando questões e levantando hipóteses. Além disso, as crianças demonstraram motivação, sobretudo pela mascote, atenção e desejo de aprender mais. As crianças demonstraram ainda serem capazes de respeitar e valorizar a sua língua, a língua do *outro*, a da sua família e da família do *outro*.

Neste sentido, apresentados os resultados obtidos, importa-nos refletir sobre a nossa questão de investigação: “*De que forma a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença?*” Assim, tendo em conta o projeto desenvolvido, onde foram realizadas uma animação de leitura e sessões de pós-leitura, ou seja, “actividades para reforço do interesse pelo livro e pela história e para o desenvolvimento de outras competências” (Ministério da Educação, 1999, p.12), neste caso competências de relacionamento com a diversidade, podemos afirmar que as atividades propostas permitiram aliar a temática da animação de leitura à educação para a diversidade linguística e para a diferença. A escolha da história foi muito importante pois, tal como vimos no capítulo II, um livro para que possa ser considerado literatura infantil deve ao mesmo tempo ser um objeto artístico e um objeto literário. Neste caso, começando pelo título do livro “Ovos misteriosos”, vemos que a palavra “mistério” traz de imediato algum *suspense* para a leitura do mesmo, despertando de imediato o interesse das crianças. Além disso, as ilustrações desta obra dão forma à palavra, como, por exemplo, quando o autor diz “às costas da irmã avestruz, o frango voltou para casa” e observamos uma avestruz com um frango às costas. Nesta história a palavra e a imagem representam diferentes funções, completando-se, pois observamos ilustrações que nos levam ao mundo visual que o texto sugere, dão relevo a sugestões do texto e levam-nos a uma melhor compreensão do mesmo. Assim sendo,

podemos considerar que este livro é uma obra de literatura infantil, pois obedece aos princípios enunciados no capítulo II, nomeadamente porque é um objeto artístico. Contudo, optámos por eleger este livro não apenas por ser uma obra de literatura infantil, mas também por ser retratada a integração e a aceitação da diferença.

Esta aceitação parte, inicialmente, da mãe galinha que aceita todos os animais, diferentes entre si, como seus filhos. Ao longo da narrativa, a aceitação estende-se aos animais que, apesar das suas diferenças físicas, aceitam-se mutuamente, unindo as suas diferenças nas adversidades.

Assim sendo, verificamos que, através da animação de leitura da história “Os ovos misteriosos” e de atividades de pós-leitura, as crianças adquiram conhecimento *de si, do outro e das línguas*, desenvolveram capacidades de *observação e comparação* de aspetos relacionados com as línguas e com a diferença e, por sua vez, desenvolveram atitudes de *abertura e receptividade* bem como de *respeito e valorização* face à diversidade linguística e à diferença. Verificamos, assim, ao longo da análise dos dados, que as crianças, através da animação de leitura, conseguiram desenvolver competências relacionadas com a diversidade linguística e com a diferença, o que vem fortalecer a ideia da utilização da animação de leitura como estratégia promotora da formação global da criança. Consideramos que estas competências necessitam de continuar a ser enriquecidas, acreditando que desta forma estas crianças possam contribuir, futuramente, para uma sociedade mais aberta à diferença e mais inclusiva.

Assim sendo, podemos aferir que a animação de leitura tem potencialidades educativas na educação para a diversidade linguística e para a diferença, uma vez que desenvolve nas crianças *conhecimentos de si, do outro e das línguas*, desenvolve capacidades de *observação e comparação* de línguas, competências essenciais para que a criança futuramente adote atitudes positivas face à diversidade linguística e à diferença, ou seja, tenha atitudes de *abertura e receptividade*, bem como de *respeito e valorização* perante a diversidade linguística e a diferença.

Face a isto, acreditamos que o nosso projeto educou estas crianças para a diversidade linguística e cultural sendo, no entanto, necessário dar continuidade a este tipo de abordagens no seu percurso escolar, expandindo e enriquecendo as competências (plurais) das crianças.

Após a análise e interpretação detalhada dos dados e dos resultados do projeto, apresentamos algumas considerações finais que pretendem refletir todo o processo de

desenvolvimento do mesmo, procurando relacionar a fundamentação teórica com a ação desenvolvida e com o objetivo deste estudo e procurando compreender qual o contributo da elaboração deste relatório para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Considerações finais

Depois de analisarmos os dados recolhidos e apresentarmos os resultados obtidos, consideramos essencial refletir sobre algumas questões que se levantaram no final deste percurso: Qual o contributo do quadro teórico que sustenta a investigação para o projeto de investigação desenvolvido? De que forma fomos capazes de responder à nossa questão de investigação? Será que atingimos o objetivo desta investigação? Quais as potencialidades e limitações do projeto desenvolvido? Quais as alternativas a considerar? Qual a relação entre o propósito deste estudo, a sua realização e a nossa aprendizagem profissional e pessoal?

Assim sendo, começemos por responder à primeira questão, sobre a relação entre o enquadramento teórico e o projeto desenvolvido. Quando iniciámos este estudo, de tipo investigação-ação, o nosso conhecimento teórico sobre a *educação para a diversidade* era muito limitado. Este relatório permitiu-nos não só aprofundar conhecimento sobre a temática *educação para a diversidade*, como também nos permitiu aprofundar o nosso conhecimento no âmbito da *literatura infantil*. Assim sendo, construir conhecimento teórico sobre *educação para a diversidade*, nomeadamente sobre *educação e diferença*, *diversidade linguística e língua*, *identidade e cultura* e sobre a *animação de leitura* permitiu-nos compreender a relevância da construção de projetos de educação linguística e literária, no âmbito da educação pré-escolar. Temos consciência de que a diversidade linguística e a diferença são uma realidade e que a educação para a diversidade linguística e para a diferença pode ter um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva. Idealizamos uma sociedade que respeite e valorize a diversidade linguística e a diferença pois só assim será uma sociedade mais rica, com maior conhecimento da diversidade linguística e da diferença e onde a paz permaneça. Assim, o nosso projeto permitiu-nos perceber que é urgente que se eduque desde cedo as crianças para a diversidade linguística e para a diferença e que esta educação pode ser realizada em contexto pré-escolar. A educação para a diversidade linguística e para a diferença pode ser desenvolvida através de projetos que incrementem o contacto com outras línguas e culturas e com a diferença, utilizando como estratégia a animação de leitura.

Neste sentido, consideramos essencial a realização de projetos de intervenção que levem as crianças a contactar com línguas diferentes da sua e com a diferença, fazendo-as refletir e tomar consciência de que a diversidade linguística e a diferença são uma realidade, adquirindo novos conhecimentos neste domínio, observando e comparando aspetos relacionados com as línguas e com a diferença e, por sua vez, adquirindo atitudes e valores

positivos face à diversidade linguística e à diferença. Através do nosso projeto, compreendemos que a animação de leitura é capaz de construir e mobilizar competências nas crianças no âmbito da temática educação para a diversidade. Confrontando, assim, esta afirmação com os resultados obtidos, podemos destacar que, através das sessões desenvolvidas, a maior parte das crianças demonstrou uma maior *abertura e receptividade*, assim como um maior *respeito e valorização* por outras línguas e pela diferença, evidenciando desejo de saber mais, motivação, interesse e curiosidade sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca. Além disso, constatámos que as crianças envolvidas no projeto alargaram os seus conhecimentos: os conhecimentos de *si*, do *outro* e *das línguas*. As crianças foram capazes de (re) conhecer a sua identidade linguística e a do outro, foram capazes de (re) conhecer a diferença e foram capazes de identificar e comparar as línguas abordadas no projeto, através da observação e da identificação de semelhanças e diferenças entre línguas, comparando-as sempre com a língua do contexto educativo.

Assim sendo, consideramos que fomos capazes de dar resposta à questão de investigação: “*De que forma a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença?*” Os livros e a animação de leitura podem educar para a diversidade linguística e para a diferença, pois permitem que a criança contacte com diferentes contextos e personagens, diferentes de si, desenvolvendo-lhes competências essenciais para (re) conhecerem a sua identidade, a do *outro* e a diferença. Como vimos neste projeto, o contacto que a criança teve com a diferença e as línguas, através da animação de leitura e do livro “Os ovos misteriosos”, permitiu-lhe desenvolver capacidades de *observação* e de *comparação* de aspetos relacionados com as línguas e com a diferença, desenvolver *conhecimentos de si*, do *outro* e *das línguas* e, por sua vez, atitudes de *abertura e receptividade* bem como de *respeito e valorização* perante as línguas e o *outro*, diferente de si. Pode-se educar para a diversidade linguística e para a diferença se utilizarmos obras de literatura infantil que abordem, por exemplo, a diversidade linguística e a diferença, de modo não estereotipado, que apresentem estilos de vida diversificados e que desenvolvam relações de amizade e de cooperação entre as personagens. Voltando a nossa análise para o livro “Os ovos misteriosos”, podemos afirmar que a valorização e o respeito pelas culturas na sua diversidade atravessam toda a narrativa, o que nos permite afirmar que esta obra pode desenvolver nas crianças competências no âmbito da educação para a diversidade linguística e para a diferença, isto é no âmbito de uma comunicação plurilingue e intercultural.

Assim, a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença se utilizarmos estratégias diversificadas e apelativas para as crianças, na pré-leitura, leitura e pós-leitura. Neste projeto as estratégias dirigiram-se sobretudo às atividades para reforço do interesse pelo livro e para o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente no que diz respeito às competências em educação para a diversidade linguística e cultural. No entanto, poderiam ter sido usadas outras estratégias de animação de leitura eficazes na educação para a diversidade linguística e para a diferença. A animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença, se utilizarmos livros variados e adequados que permitam às crianças o contacto com estas temáticas, se fizermos com as crianças, por exemplo, jogos de descoberta e adivinhas para suscitar a atenção, ilustrações de passagens da história (desenhando ou pintando) e recortes de figuras de jornais e revistas e colagens para reconstituir partes do livro. Podemos também educar para a diversidade linguística e para a diferença através da animação de leitura fazendo com as crianças versos e rimas sobre a história que se encaixem em músicas do seu interesse para poderem ser cantadas e dramatizadas, entre outras estratégias. Por isso, através da análise que fizemos, *compreendemos as potencialidades educativas da animação de leitura na educação para a diversidade linguística e para a diferença de crianças em idade pré-escolar*. Tal como podemos verificar através da análise dos resultados e na resposta dada à questão problema, a animação de leitura tem grandes potencialidades na educação para a diversidade linguística e para a diferença de crianças em idade pré-escolar.

Apesar de todo o empenho dedicado a este projeto, temos consciência que o mesmo apresenta limitações e que há algumas alternativas a considerar na elaboração de um projeto deste teor. Em primeiro lugar destacamos o tempo limitado que tivemos para a realização deste projeto. Como em qualquer projeto, é necessário ter em conta o tempo das crianças e o seu ritmo de aprendizagem, uma vez que estas desenvolvem-se de modo diferente e têm uma enorme necessidade de brincar. Apesar de este projeto ter sido apelativo para as crianças, algumas vezes notámos que as sessões deveriam ter sido de menor duração, ficando algumas crianças inquietas. Tal verificou-se sobretudo na primeira sessão que deveríamos ter dividido a meio, ou seja, deveríamos ter feito a animação de leitura e o reconto numa sessão e, na seguinte, apresentado a mascote e solicitado às crianças que fizessem o desenho da compreensão da história. Isto porque a história foi longa e, apesar de as crianças a terem adorado e terem participado no reconto da mesma, notámos que estavam agitadas, mudando

vezes sem conta a forma como se sentavam. Além disso, se tivéssemos mais tempo para implementar este projeto teríamos implementado outras estratégias que suscitassem o interesse das crianças. Salientámos também que o facto das gravações do excerto da história em diferentes línguas terem sido gravadas com diferentes vozes (as vozes de pessoas que falaram francês, inglês, mandarim e crioulo) poderá ter influenciado os resultados da sessão II, ou seja, ter ajudado as crianças a identificarem a mudança de língua. Se fizéssemos o projeto de novo, com mais tempo, faríamos uma gravação com uma única pessoa a falar as diferentes línguas ou então alteraríamos as vozes num programa informático, tal como fizemos com a gravação do papagaio. Além disso, verificámos na sessão II que as raquetes eram demasiado apelativas, de tal forma que as crianças inicialmente queriam brincar com as mesmas ao invés de ouvirem a estagiária. A solução para esta situação foi dar algum tempo às crianças para explorarem a raquete e só depois dar início à atividade. Temos consciência, também, que o número de crianças intervenientes neste projeto era elevado, dificultando-nos a atenção dada às mesmas, ou seja, durante a realização do projeto não nos foi possível refletir na ação sobre todas as crianças. É de referir, também, que para chegarmos a conclusões mais claras, e caso houvesse mais tempo, deveríamos ter lido mais sobre o a temática em questão, ter recolhido mais dados e ter feito uma análise mais profunda.

Independentemente destas limitações, é nossa convicção que este trabalho tem potencialidades que nos possibilitam expor uma nova perspetiva de trabalho no âmbito da educação de infância. Podemos afirmar que as atividades propostas permitiram às crianças atingir vários objetivos, nomeadamente, por exemplo: interpretar imagens e gravuras do livro “os ovos misteriosos”, expressar-se oralmente e através de desenhos; respeitar e valorizar a diferença; reconhecer que os sons dos animais não são representados da mesma maneira nas diferentes línguas; autoconhecer as suas capacidades e conhecimentos como falantes; construir e tomar consciência da sua identidade linguística e da da sua família; e reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras línguas. Aliado a isto, as crianças, na sua maioria, demonstraram estar abertas e recetivas para participar e interagir entre si e com as estagiárias, demonstrando atenção, desejo de saber mais e motivação. Os dados recolhidos permitiram-nos observar que as crianças se empenharam nas atividades realizadas. Na sessão III, por exemplo, muitas crianças afirmaram não saber “desenhar-se a falar línguas”, no entanto, os seus desenhos comprovam que se empenharam e que, por sua vez, foram muito capazes. Além disso, o facto de termos desenvolvido o projeto com base

na animação de leitura e de termos criado uma personagem que acompanhou todas as sessões (o papagaio tagarela) reforçou ainda mais a sua pertinência e entusiasmo por parte das crianças. Esta mascote alargou a capacidade de imaginação das crianças, criando algum *suspense* e despertando a curiosidade e o interesse das mesmas pelas atividades. De tal forma que, no final do projeto, as crianças sugeriram que a mascote viesse finalmente visitar. Assim, na semana após o projeto, elaborámos com as crianças uma festa para as mesmas conhecerem o papagaio. As crianças demonstraram muito mais abertura pelos desafios lançados pela mascote do que pela estagiária responsável. É de salientar, também, o facto de este projeto apresentar uma sequência didática coerente, onde todas as sessões se relacionavam entre si, não provocando confusão nas crianças.

Portanto, esta investigação tornou-se um grande desafio, pois, para além de não termos conhecimento de outro projeto semelhante, no âmbito da educação para a diversidade e da literatura infantil, não nos pudemos apoiar em estudos desenvolvidos no pré-escolar com esta temática. No entanto, consultámos outros projetos no âmbito da educação para a diversidade linguística que foram fundamentais para a realização deste. Desta forma, consideramos que foi um projeto de certa forma pioneiro, com estratégias apelativas para as crianças e sustentado no quadro teórico.

Sendo assim, este estudo contribuiu muito para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. A nível pessoal, é evidente que somos mais completas e felizes por sermos mais conhecedoras de uma realidade existente, a diversidade linguística e a diferença. Com este projeto desenvolvemos conhecimentos no domínio desta temática sendo, no dia-a-dia, mais observadoras e reflexivas sobre a diversidade. Este estudo melhorou ainda a nossa autoestima pois tal como as crianças foram capazes de “falar línguas diferentes”, nós também “fomos capazes de realizar um projeto de tipo investigação-ação”.

Como referimos na introdução deste trabalho, o seminário de intervenção educacional desenvolveu-se em estreita articulação com a *Prática Pedagógica Supervisionada* (PPS) e, como tal, considerámos pertinente refletir também sobre de que forma este trabalho contribuiu para o alcançar os objetivos propostos na unidade curricular de PPS, e por sua vez, para o nosso enriquecimento profissional. Assim, observando os objetivos da unidade curricular PPS podemos afirmar que a realização deste projeto nos permitiu desenvolver competências em diversos níveis que passaremos a apresentar. Com a realização desta investigação, desenvolvemos competências ao nível do conhecimento e da compreensão

pois mobilizámos, por exemplo, conhecimentos no quadro das áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar, nomeadamente conhecimentos no âmbito da educação para a diversidade linguística e para a diferença e reconhecemos os contributos da investigação e da reflexão em didática, particularmente que a investigação e a reflexão permitem ao professor construir conhecimento e agir de forma pensada e fundamentada. Ao nível do conhecimento aplicado, apoiámo-nos na investigação realizada sobre educação para a diversidade linguística e para a diferença para mobilizar conhecimentos que promovessem a qualidade educativa das situações de ensino e de aprendizagem, aplicando estratégias de trabalho apropriadas a esta temática e desenvolvendo um projeto que integrou saberes e práticas sociais da comunidade, nomeadamente saberes linguísticos. Ao nível da avaliação e da análise crítica, com a realização deste trabalho, desenvolvemos capacidades de autoavaliação do nosso desenvolvimento profissional, refletindo sempre que possível com a educadora cooperante, a professora orientadora da *Prática Pedagógica Supervisionada* e a professora do *Seminário de Investigação Educacional* bem como através da análise e discussão dos dados. É de salientar o empenho que demonstrámos na realização desta investigação onde desenvolvemos e avaliamos um projeto de investigação. Além disso, é de destacar que este projeto perspetivou a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, uma vez que integrou e valorizou a diversidade linguística e a diferença. Ao nível da comunicação, este projeto permitiu-nos refletir mais sobre o modo como utilizávamos a língua portuguesa e concluir sobre a necessidade de comunicar de modo claro e coerente. Por último, ao nível da autonomia na aprendizagem, este projeto permitiu-nos mobilizar capacidades de trabalho autónomo, nomeadamente na realização de um projeto, e de nos assumirmos como um elemento essencial na aprendizagem de todas as crianças envolvidas. Assim sendo, estando abertas à mudança e à transformação, é de mencionar que esta reflexão nos permitiu refletir sobre a nossa ação pedagógica e sobre o nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Ainda a nível profissional é evidente que este relatório nos permitiu alargar o nosso conhecimento no que diz respeito à educação para a diversidade e à literatura infantil. Entendemos que a educação para a diferença, uma educação inclusiva, tem percorrido trilhos difíceis, mas que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Compreendemos ainda que a preservação da diversidade linguística é uma necessidade emergente e que, como educadora, temos um papel preponderante nessa preservação. Além disso, a literatura infantil tem um papel

importante na formação global das crianças, não podendo ser despegada a animação de leitura como uma estratégia a utilizar na educação para a diversidade. Profissionalmente entendemos ainda que existem várias possibilidades de ação no que diz respeito à educação para a diversidade linguística e para a diferença.

Este estudo fez-nos crescer profissionalmente também porque nos dotou de ferramentas cruciais ao desenvolvimento de uma investigação educativa.

Em suma, acreditamos que a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença mas, para que tal aconteça, é necessário que os educadores invistam na sua formação de modo a que, tal como nós, compreendam a pertinência de se educar para a diversidade linguística e para a diferença. No entanto, não basta que aprofundem os seus conhecimentos teóricos sobre este tema, importa igualmente que conheçam possibilidades de intervenção. Acreditamos que este estudo, para além de ilustrar a pertinência de educarmos as crianças desde cedo para a diversidade linguística e para a diferença, apresenta possíveis estratégias e materiais a utilizar e atividades a desenvolver no âmbito deste tipo de educação em contexto de jardim de infância.

Referências bibliográficas

- Abenheim, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In Casa do Psicólogo (Ed.), *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva- direitos humanos na escola* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Agrupamento de Escolas de Aveiro. (2014). *Projeto educativo*. (Acedido a 12-12-2014). Disponível em http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, N. (1960). *Gramática metódica da língua portuguesa: curso único e moderno*. São Paulo: Edição Saraiva.
- Almeida, N. (1979). *Gramática metódica da língua portuguesa de acordo com a nomenclatura gramatical brasileira e com as inovações*. São Paulo: Edição Saraiva.
- Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, 51, 31-38.
- Animação*. (26 de junho de 2014). Obtido de Priberam dicionário: <http://www.priberam.pt/DLPO/anima%C3%A7%C3%A3o>
- Andrade, A.I., & Araújo e Sá, M.H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua materna: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Sá, S. (2012). Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades? *Língua e ecoloxía VIII xornadas sobre lingua e usos*, 129, 87-112.
- Azevedo, F. (2004). *A literatura infantil e o problema da sua legitimação*. (Acedido a 10-06-2014). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira Participações S.A.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.

- Borba, A. M. (2001). *Identidade em construção-investigando professores na prática da avaliação escolar*. São Paulo: Educ.
- Brito, A., Figueira, A. & Ferreira, A. (2004). Literatura para a infância: estudo sobre as concepções e vivências, numa amostra de educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, 359-390.
- Cação, M. (2012). *Educação intercultural no conhecimento profissional de educadoras de infância*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural-percursos para práticas reflexivas*. Porto: Texto editora.
- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo - 1º ciclo. Coleção educação intercultural, 10*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural.
- Carmo, H., & Malheiro Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CESNOVA-EPIS. (2014). *Atlas da educação-contextos sociais e locais do sucesso e insucesso: Portugal, 1991-2012*. Lisboa: CESNOVA.
- Coelho, M. (2012). *Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a aprendizagem integrada de conteúdos e de língua (AICL / CLIL - Content and Language Integrated Learning*. (Acedido a 30-03-2015). Disponível em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0CD8QFjAF&url=http%3A%2F%2Fcomum.rcaap.pt%2Fbitstream%2F123456789%2F4123%2F1%2FMargarida%2520Coelho.pdf&ei=5GsZVaz7GKWwsATb1YKoCw&usg=AFQjCNHFC5tYYTLiN1TPH5HAEWfLiDRZeA&bvm=bv.89381419,d.d24>.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cervera, J. (2003). *Teoria de la literatura infantil* (3.ª ed.). Bilbao: Edições Mensagero.
- Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006*. (Acedido a 26-03-2015). Disponível em <http://www.dgic.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=71>.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. (Acedido a 28-06-2014). Disponível em file:///C:/Users/CRISTIANA%20SILVA/Downloads/eb_ing_quadro_europeu_comum_referencia.pdf.

- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, 355-380.
- Crystal, D. (2004). *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1999). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dicionário de termos linguísticos. (08 de abril de 2015). Obtido de Portal da Língua Portuguesa: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=3382>.
- Domenech, X. (2000). Libros de un dios menor. In Cerrillo, P. & Padrino, J. (Coord) *Presente e futuro de la literatura infantil*. Salamanca: Colección Estudios.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto editora.
- Ethnologue. (2015). Ethnologue: languages of the world. (Acedido a 19-03-2015). Disponível em <http://www.ethnologue.com/world>.
- Eulate, V. (2000). Presente y futuro de la literatura infantil y juvenil. In Cerrillo, P. & Padrino, J. (Coord) *Presente e futuro de la literatura infantil*. Salamanca: Colección Estudios.
- Faria, I. (2001). Diversidade linguística na europa. In Mateus, M. (coord), *Mais línguas, mais europa: celebrar a diversidade lingística e cultural na europa* (pp. 89-93). Lisboa: Edições Colibri.
- Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In Cerrillo, P. & Padrino, J. (Coord), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Spain: Colección Estudios.
- Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da EU. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 25-43.
- Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C., & Rodrigues, M.L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Lopes, M. (2008). Brinca brincando, vai-se lendo a sério... *Saber (e) Educar*, 13, 197-201.
- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In C. Reis & F. Neves (coords.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 335-341). Guarda: SPCE.

- Lu, M.Y. (1998). Multicultural Children's Literature in the Elementary Classroom. *ERIC Publication*. Disponível em <http://eric.ed.gov/?id=ED423552>.
- Magalhães, Á. (2002). Um saco, dois sacos, quatro sacos de livros. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 211-214). Porto: Edições ASA.
- Mello, D., Figueiredo, A., & Nascimento, L. C. (2003). A utilização da técnica de videogravação em investigação de enfermagem em saúde da criança. *Revista Brasileira Enfermagem*, 2(56), 175-177.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., V. Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência. *União Europeia*. (Acedido a 26-03-2015). Disponível em <http://www.dgic.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=71>.
- Ministério da Educação. (2015). Dia europeu das línguas 2014. (Acedido a 23-03-2015). Disponível em <http://www.dgic.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=1116>.
- Mion, R., & Saito, C. (2001). *Investigação-acção: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta.
- Moreira, M., & Vieira, F. (2014). Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades e possibilidades de intervenção. In M. Zeichner (org.), *Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 215-231). Ramada: Edições Pedagogo.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Unesco.
- Morgado, M., & Pires, N. (2010). *Educação Intercultural e literatura infantil*. Lisboa: Edições Colibri.
- Nasi, L. (2007). O conceito de língua: um contraponto entre a gramática normativa e a linguística. *Revista Urutagua*, 13, 1-9.
- National Research Council. (2008). *Começar com o pé direito: um guia para promover o sucesso na leitura* (H. Antunes, trad.). Porto: Porto Editora. (Starting out : a guide to promoting children's reading success).
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nobre, C. (2012). *A literatura para a Infância e juventude em Portugal: a obra poética de Afonso Lopes Vieira*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria.
- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. (2009). Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. (Acedido a 13-05-2014). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>.
- Pacheco, J. (2008). Série não rima com inclusão. *Pátio-Educação Infantil*, Vi, 6-9.

- Parafita, A. (2002). Tentativa de (re) definição do conceito de literatura. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário*. Porto: Edições ASA.
- Pardal, L., & Correia, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia: Areal Editores.
- Patrício, M. F. (2008). A identidade nacional num mundo intercultural. *Percursos da interculturalidade IV*. (Acedido a 16-05-2014). Disponível em http://www.oj.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap9.pdf.
- Pereira, L., (2014). Para uma cultura linguística de escola. In M. Zeichner (org.), *Filhos de um deus Menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 77-97). Ramada: Edições Pedagogo.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: ME. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Plano Nacional da Leitura., & Rosa, J. (2010). *Orientações para a leitura de um projecto de leitura-a-par*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Prieto, R. (2005). Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In Casa do Psicólogo (Ed.), *Educação inclusiva- direitos humanos na escola* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rojas, A. (2008). Olhares sobre as diferenças. *Pátio- Educação Infantil*, VI,5.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In Rodrigues, D. (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sá, S. M. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanchez-Fortún, J. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literária*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos, B. S. (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Santos, M. P. d., & Paulino, M. M. (2006). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Saussure, F. (1977). *Curso de linguística geral*. Paris: Éditions Payot.

- Silva, T.T., Hall, S., & Woodward, K. (2000). *Identidade e diferença- A perspectiva dos estudos culturais*. Brasil: Editora vozes.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – metodologias da investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Siguan, M. (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should Linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments. Guide for the development of language education policies in europe. from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. (Acedido a 25-03-2015). Disponível em <http://www.coe.int>.
- Smith, E. (2001). *On the coevolution of cultural, linguistic, and biological diversity*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Soares, L. D. (2008). *Os ovos misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, M. (2012). *Livros para que vos quero. Promoção da leitura*. Porto: Escola superior de educação de Paula Fresenetti.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2008). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Szecs, T., Manning, M., Potter, G., Thirumurthy, V., Manana, S. (2012). Teaching strategies: children's literature to help young children construct understandings about diversity: perspectives from four cultures. *Childhood education*, 86, 108-112. doi <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/00094056.2010.10523126>
- Terralingua. (2015). Diversidade biocultural. (Acedido a 25-03-2015). Disponível em <http://www.terralingua.org/overview-bcd/>.
- Torres, M. (2002). A relação texto/imagem na literatura para crianças: Confluências e disjunções. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário*. Porto: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varó, E. & Linares, M. (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel Linguística.
- Vaz, C. (2006). *Afinal, quem sou eu? A identidade de crianças cabo-verdiana em espaço escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.
- Wensell, U. (2000). El papel de las ilustraciones en la difusión de los libros para niños. In Cerrillo, P. & Padrino, J. (Coord) *Presente e futuro de la literatura infanti* (pp. 151-156). Salamanca: Colección Estudios.
- Zabala, A. & Arnau, L., (2008). *11 ideas clave : cómo aprender y enseñar competencias* (2ªed). Barcelona: Grao.

Legislação

Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006*. (Acedido a 26-03-2015). Disponível em <http://www.dgide.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=71>.

Lei-quadro da educação pré-escolar n.º 5/97 (1997).

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1999). *Orientações para actividades de leitura*. (Acedido a 12-06-2014). Disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Recommendation N° R (98). (24 de Setembro de 1982).

Recommendation No. R (98) (17 de Março de 1998).

Recommandation 1539 (2001).

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de Europa (2001).

Unesco. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. (Acedido a 11-03-2015). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. (Acedido a 9-03-2015). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Unesco. (2000). *Declaração das ONGs- educação para todos Dakar*. (Acedido a 9-03-2015). Disponível em http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite_o_texto/Caderno_Declaracao_das_ONGs_-_Ciencia_e_Tecnologia.pdf.

Unesco. (2002). *La educación para todos: ¿Va el mundo por el buen camino?* (Acedido a 16-03-2015). Disponível em http://www.unesco.org/education/gmr_download/2002_introduccion.

Unesco. (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. (Acedido a 12-04-2015). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>.

Unesco. (2003). *Gênero e educação para todos- o salto rumo à igualdade*. (Acedido a 17-03-2015). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>.

Unesco. (2005). *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. (Acedido a 18-03-2015). Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf.

Unesco. (2014). *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. (Acedido a 17-03-2015). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>.

Anexos

Anexo 1- Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção

Quadro-síntese de apresentação
Título: O papagaio tagarela: viagens por histórias e línguas!
Público a que se destina: crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos
Línguas envolvidas: francês, mandarim, crioulo de Cabo Verde e inglês.
Duração prevista:
Objetivo (s) principal (is): Valorizar a diversidade linguística e a diferença através do contacto com diferentes línguas e com a diferença.

Planificação global das atividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular (com outras áreas)
Sessão I <i>A família do papagaio</i>	Audição e compreensão da história “os ovos misteriosos”- contacto com o papagaio tagarela.	Português	- História “os ovos misteriosos”, - folhas brancas, - gravação áudio.	Formação pessoal e social; Expressão e comunicação.
Sessão II <i>Nós conhecemos muitas línguas</i>	Reconhecimento e identificação de diferentes línguas e da mudança linguística.	Mandarim, inglês, português, crioulo de Cabo Verde e francês.	- Excerto da história em diferentes línguas; - cartões coloridos; - gravação áudio.	Formação pessoal e social; Expressão e comunicação.

Sessão III <i>Os animais falam diferentes línguas</i>	Reconhecimento das vozes dos animais e das onomatopeias dos mesmos em diferentes línguas.	Mandarim, inglês, português, crioulo de Cabo Verde e francês.	Áudio com os sons das vozes dos animais e com as onomatopeias em diferentes línguas.	Formação pessoal e social; Expressão e comunicação.
Sessão IV <i>Nós também falamos diferentes línguas</i>	Desenho das crianças a falarem línguas.		Folhas brancas, lápiz de cor ou marcadores.	Formação pessoal e social; Expressão e comunicação.
Sessão V <i>As nossas famílias falam muitas línguas</i>	Enriquecimento da árvore genealógica.		Árvores genealógicas, papagaio para colorir com diferentes cores.	Formação pessoal e social; Expressão e comunicação; Conhecimento do mundo.

Planificação das sessões

Sessão I
A família do papagaio
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none">• Interpretar imagens e gravuras do livro “Os ovos misteriosos”;• Recontar uma história;• Expressar-se oralmente e através de desenhos;• Respeitar e valorizar a diferença.
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Nesta sessão, é nosso objetivo que as crianças compreendam a mensagem principal da história (a afinidade familiar sobrepõe-se às diferenças) trabalhando, assim, a questão da igualdade e da valorização face à diferença. Além disto, pretendemos com a história contextualizar as restantes atividades do projeto, introduzindo a mascote, o papagaio.</p> <p>Assim sendo, esta atividade seguirá quatro momentos fundamentais:</p> <p>1. Leitura do livro;</p> <p>Antes da leitura do livro, consideraremos a disposição das crianças para que todas consigam visualizar o mesmo.</p> <p>Na pré-leitura do livro, apresentaremos às crianças o mesmo de forma sugestiva, ou seja, chamando a atenção para as imagens e para as personagens procurando despertar, assim, a curiosidade das crianças para o enredo.</p> <p>Na leitura, mostraremos bem o livro e cada uma das suas páginas, apresentando as ilustrações e chamando a atenção para pormenores engraçados.</p> <p>2. Reconto da história pelas crianças em diálogo e algumas questões de interpretação.</p> <p>Terminada a leitura, pediremos às crianças que recontem a história em diálogo, tentando que todas as crianças participem. Posteriormente faremos algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none">- Os filhos da galinha eram todos iguais? Porque é que não eram?

- E a galinha tratava-os de maneira diferente?

- Quando o menino apanhou o frango, como é que os irmãos resolveram o problema?

Através destas questões pretendemos que as crianças cheguem à conclusão que devido ao facto de todos os animais serem diferentes, essa diferença ajudou-os a vencer o menino que queria roubar o frango. Assim sendo, através da solidariedade em relação *ao outro* conseguimos concretizar os nossos desejos, sendo a diferença um aspeto positivo.

3. Apresentação do papagaio que gosta de tagarelar.

Após a atividade de compreensão do livro, diremos às crianças que, de entre todos os animais da história, o papagaio é o que mais gosta de viajar. Diálogo possível:

- Sabem qual destes animais conheci há bem pouco tempo? O papagaio! Como viram na história, ele gosta de tagarelar muito porque até a mãe galinha ficava rouca ao falar com ele. Aqui está a sua fotografia! Ele disse-me que ia voar para quatro países diferentes e que amanhã nos enviará um papagaio-mail. Mas para já deixou-nos este recado, vamos escutar (passagem da gravação áudio):

- Olá! Eu sou o papagaio tagarela! Adoro viajar e também falar! Depois de terem ouvido a minha história, lida pela Cristiana, gostaria que fizessem um desenho para mim sobre a história da minha vida e da minha família, pode ser?

4. Elaboração de um desenho individual sobre a história;

Após o desafio lançado pelo papagaio tagarela, as crianças fazem um desenho sobre a história de vida do papagaio.

Observações

Sessão II
Nós conhecemos muitas línguas
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e comparar línguas; • Escutar, identificar e reproduzir sons ou palavras de diferentes línguas;
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Na manta, diremos às crianças que, tal como prometido, o Tagarela enviou-nos por papagaio-mail uma mensagem que diz o seguinte:</p> <p>– Olá! Estão contentes por voltarem a ouvir-me? Então hoje vou lançar-vos um desafio muito, muito importante! Como sabem, adooooooooooooo viajar por diferentes países! Só que tenho um problemaaaa! ☹ Os outros papagaios falam línguas diferentes da nossa, não falam português! Tenho imensas dificuldades em falar com eles. Imaginem, logo eu que sou um tagarela! Então, lanço-vos alguns desafios para o dia de hoje! Estão preparados? Ouçam bem com atenção o primeiro desafio de hoje:</p> <p>1.º Irão ouvir uma parte da minha história de vida em quatro línguas diferentes;</p> <p>2.º Quando ouvirem uma parte da minha história em todas as línguas, terão de dizer o que é que perceberam do que ouviram.</p> <p>- Estão preparados?</p> <p>Neste momento, é apresentado uma gravação áudio com um excerto da história em diferentes línguas. Após a escuta da gravação questionaremos as crianças:</p> <p>- Conseguiram perceber qual foi a parte da história que o Tagarela contou aos outros papagaios? Qual foi?</p> <p>- Por que razão não compreenderam tudo o que foi contado? De que é que gostaram mais?</p> <p>Após este breve questionário diremos às crianças que o papagaio, sendo um tagarela pediu-lhes outra coisa (reprodução de nova gravação áudio):</p> <p>Amiguinhos! Estou tãaaao contente! Fizeram o que vos pedi! Querem fazer um jogo? Vão novamente ouvir a mesma história em diferentes línguas e irão levantar um ovo colorido quando</p>

ouvirem que mudou de língua! Ouçam bem com atenção porque no fim a Cristiana vai perguntar-vos qual a língua em os papagaios com quem tagarelei falou. Vamos lá?

As crianças ouvem novamente a reprodução da história e tentam identificar os momentos em que existe mudança de língua, levantando o ovo colorido. No fim, pediremos às crianças que tentem identificar as línguas diferentes que ouviram. Após a identificação das línguas, as crianças tentarão identificar alguma palavra noutra língua. Por fim ouvem o papagaio:

- Obrigado amiguinhos tagarelas! Agora, tenho de ir tagarelar para outro lugar! Amanhã volto a contar-vos sobre a minha viagem!

Observações

Sessão III

Os animais falam diferentes línguas

Objetivos principais

- Reconhecer as vozes originais dos animais;
- Reconhecer que os sons dos animais não são representados da mesma forma nas diferentes línguas;
- Utilizar onomatopéias em português e/ou em outras línguas.

Descrição pormenorizada

Na manta, diremos às crianças que o papagaio nos enviou um papagaio-mail que diz o seguinte:

- Olá, novamente! Saudades minhas? Estava cheiiiiiiiiiooo de saudades vossas! Fiquei feliz porque a Cristiana disse que se portaram bem ontem. Querem saber uma coisa? Ontem descobri uma coisa nova com novos amigos que fiz! Encontrei o galo, o cão, a ovelha e a vaca. Querem saber o que descobri? Então ouçam bem com atenção:

- Vão ouvir os sons naturais dos animais que encontrei, o som do cão, o som do galo, o som da ovelha e da vaca. E depois, vão dizer à Cristiana, à Fátima, à Catarina e a todos os meninos presentes na sala como faz o cão, o galo, a ovelha e a vaca. Estão preparados?

Nesta fase, os sons naturais dos animais são passados um a um e as crianças terão de dizer qual o som dos animais que ouviram. Naturalmente, dirão que o cão faz ão ão, o galo faz cocorocó, a ovelha faz méeeee e que a vaca faz muuuuu. Posteriormente, direi às crianças que o tagarela ainda não se calou e que quer lançar um novo desafio:

– Pois é, meus queridos! Realmente, nós em Portugal dizemos que o cão faz ão-ão, o galo faz cocorocó, a ovelha faz méeeee e a vaca faz muuuuu. Mas não é que os meus amigos animais falaram em outras línguas??? Pois foi! Então vou lançar-vos um novo desafio! Ouçam com atenção! Vão ouvir o som dos animais em diferentes línguas, um a um, e terão de dizer qual o animal que falou e qual o animal que falou em primeiro lugar, em segundo lugar, em terceiro lugar e em último lugar. Preparados?

Aqui, será reproduzida a gravação das onomatopeias dos animais em diferentes línguas, poderá ser, primeiro a onomatopeia do cão, depois a da vaca, depois a do galo e depois a da ovelha. No fim de cada audição de uma onomatopeia em diferentes línguas perguntaremos às crianças qual o animal que falou e em que língua falou em primeiro lugar, em segundo e, assim, sucessivamente. Por fim o papagaio diz:

- Perceberam agora qual foi a minha descoberta? É que cada língua pode ter formas diferentes de representar a voz de cada animal.(ouve-se um som) “Cucuricu!” Ouviram? O galo está a chamar por mim! Amanhã volto a falar com vocês! Atéeee amanhãaa!

Por fim, teremos uma conversa com as crianças onde refletiremos que os sons nós fazemos para imitar os animais não são os sons reais que eles fazem, como puderam constatar na atividade, mas sim imitações a que damos o nome de onomatopeias. Além disso, tal como damos nomes diferentes às coisas nas diferentes línguas, também imitamos o som dos animais de modo diferente.

Observações

Sessão IV

Nós também falamos línguas diferentes

Objetivos principais

- Expressar-se através de desenhos;
- Reconhecer que é capaz de falar outras línguas;
- Autoconhecer as suas capacidades e conhecimentos como falante.

Descrição pormenorizada

Na manta, diremos às crianças que o tagarela enviou uma nova mensagem:

- Olá Bom dia! A Cristiana disse-me que vocês sabem falar muitas línguas! Como o inglês, o espanhol, o mandarim e outras línguas! Então, porque não me fazem um desenho a falar várias línguas?

Posteriormente, as crianças desenharam-se a falar várias línguas. Por fim colocaremos uma nova gravação:

- Muito obrigado pelos vossos lindos desenhos! Sabem falar imensas línguas! Sabiam que a minha mãe galinha e os meus irmãos avestruz, frango, crocodilo e serpente também falam outras línguas? E a vossa família? Também fala outras línguas? Vão para casa perguntar à vossa família e na próxima conversa, digam-me! A Cristiana vai dar-vos uma folha e explicar-vos o que têm de fazer! Qualquer dúvida, já saaaaabem! Perguntem à Cristiana!

Observações**Sessão V****As nossas famílias falam muitas línguas****Objetivos principais**

- Observar e compreender o meio linguístico e cultural que nos rodeia;
- Construir e tomar consciência da sua identidade linguística e cultural e da da sua família;
- Identificar diferentes línguas distinguindo-as;
- Reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras línguas.

Descrição pormenorizada

Esta atividade decorrerá ao longo do dia. De manhã as crianças ouvirão um excerto da história “O Capuchinho vermelho” em diferentes línguas, lida pelos pais. Assim, após

a chegada dos pais, organizaremos as crianças de modo a que possam ouvir a história confortavelmente.

Antes que cada pai comece a ler a história agradecer-lhes-emos desde logo a sua participação nesta atividade e direi às crianças que têm de estar com muita atenção para tentar descobrir a história que os pais contaram. No final, leremos em português a história que ouviram em diferentes línguas.

À tarde, na manta, diremos às crianças que o tagarela está de regresso a Portugal! No entanto, este não queria regressar sem antes lançar um último desafio! Vamos ouvir:

– Olaaaaaaa! Estou tão feliz porque vou regressar ao meu país! Mas antes quero saber quais as línguas que a vossa família fala!

Após conhecer as diferentes línguas que a família das crianças fala, pediremos às crianças que ouçam novamente o papagaio:

- Sabem muitas línguas! Que acham de pintarmos ovos pequeninos com cores diferentes, onde cada cor representa uma língua e depois colocarmos na nossa árvore genealógica?

Posteriormente, individualmente, cada criança colocará na sua árvore genealógica os ovos coloridos que representam as línguas que a sua família é capaz de falar.

Por último, surge o papagaio novamente e diz:

- Gostaram de me conhecer? Então agora vão aprender coisas sobre o peixe com a Catarina! Adorei conhecer-vos! Até à próximaaaaaaa!

Observações

Anexo 2- Planificação 1

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Prática Pedagógica Supervisionada A2

Ano Letivo 2014/2015 | 2.º Ano, 1.º Semestre

Planificações da Prática Pedagógica Supervisionada

Sexta intervenção

Dias das intervenções: 10, 11 e 12 de novembro de 2014

Contexto Educativo: Jardim-de-Infância de Santiago



Orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada: Aida Figueiredo

Cooperante: Fátima Vieira

Responsável pela intervenção: Andreia Cristiana M. Silva N.º 59534

INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Identidade/ Auto-Estima

- Criar oportunidades para que a criança desenvolva o conhecimento das suas características individuais;
- Criar oportunidades para que a criança construa e desenvolva um sentimento positivo da sua identidade;
- Criar oportunidades para que a criança reconheça laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outras) que constituem elementos da sua identidade cultural e social;
- Criar oportunidades para que a criança demonstre confiança em experimentar atividades novas, em propor ideias, falar num grupo que lhe seja familiar.

> Cooperação/ Relação interpessoal

- Criar oportunidades para que a criança mantenha interações positivas e se envolva em projetos com motivação crescente;
- Incentivar a criança a iniciar e a manter interações com os pares e a envolver-se em projetos com outras crianças;

> Autonomia pessoal e social

- Promover atividades que ajudem a desenvolver a autonomia, a entreajuda e o trabalho em equipa;
- Criar oportunidades para a participação diária das crianças na reflexão/ avaliação das atividades educativas realizadas, envolvendo-as no seu processo de desenvolvimento.

> Educação para os valores e cidadania

- Criar condições para que a criança participe voluntariamente nas rotinas do quotidiano do JI e progressivamente dê continuidade às mesmas, independentemente da presença do adulto;
- Incentivar a autonomia em termos de higiene pessoal, de escolha e utilização de materiais e na sua arrumação;
- Incentivar a realização e a conclusão das atividades a que se propôs;
- Responsabilizar cada criança pelos seus pertences e pelos materiais da sala;
- Garantir a aquisição de um saber fazer, ser e estar, conferindo a possibilidade de se assumir como sujeito individual e ator social;
- Valorizar os comportamentos e atitudes adequadas das crianças promovendo o respeito pelo outro;
- Valorizar a abertura para a multiculturalidade, o espírito crítico e atitudes de tolerância.

EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

> Expressões: Expressão motora

- Diversificar formas de utilizar e de sentir o corpo;
- Promover a manipulação de vários objetos e materiais, para a concretização de diferentes atividades.

> Expressões: Expressão dramática

- Promover situações que permitam a recreação de experiências da vida quotidiana e/ ou situações imaginárias;
- Propiciar situações para que a criança adquira, através do jogo simbólico, conhecimento sobre si e os outros significativos;
- Favorecer atividades para que a criança consiga realizar jogos de simbolismo coletivo/ jogos dramáticos com diferenciação e ajuste de papéis;

> Expressões: Expressão plástica

- Promover atividades com diferentes técnicas de expressão plástica, nomeadamente o desenho;
- Possibilitar a utilização de materiais de diferentes texturas e de diferentes tipos;
- Valorizar e apoiar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades dos materiais.

> Expressões: Expressão musical

- Criar condições materiais, físicas e sociais que permitam a realização de atividades de expressão musical;
- Realizar atividades que possibilitem a exploração das propriedades do som incentivando a escuta, a identificação e a reprodução;
- Valorizar processos de exploração e produção dos ritmos executados pelas crianças;
- Diversificar as propostas de atividades no domínio da expressão musical.

> Comunicação: Linguagem oral

- Promover e alimentar o discurso oral em diferentes situações, a partir de experiências significativas, para que as crianças comuniquem e percebam que a sua fala é

ouvida e valorizada pelos outros; explicitem o seu pensamento e vão progressivamente organizando o discurso e a narrativa;

- Promover tempos para contar histórias, para que as crianças desenvolvam a atenção e a imaginação, adquirindo em simultâneo a estrutura da narrativa.

- Organizar momentos de reflexão e interação para que as crianças, confrontando opiniões e sentimentos, percebam a fala como instrumento de regulação social; percebam que a podem utilizar para argumentar, negociar, planejar e tomar decisões;

- Provocar momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo acompanhando as crianças enquanto desenvolvem atividades, para que elas pensem sobre a sua própria ação e a explicitem, ajudando-as a organizar o discurso e a sustentar a atividade;

- Organizar jogos verbais para que as crianças identifiquem sons de palavras.

> Comunicação: Tecnologias de Informação

- Criar condições materiais, físicas e sociais que permitam a familiaridade com o computador, usando corretamente o rato;

- Criar condições materiais, físicas e sociais que permitam a realização de atividades com equipamentos informáticos.

> Matemática

- Organizar ações e/ou aproveitar situações em que as crianças sejam incentivadas a estabelecer comparações;

- Promover atividades que possibilitem a comparação de grandezas.

Segunda-feira 10-11-2014 “O papagaio Tagarela: Viagens por histórias e línguas”

Hora	Organização do grupo	Justificação	Estratégia/ descrição da atividade	Recursos	Avaliação
9h05min-9h20min	- Grande Grupo	- Como observei na semana passada, as crianças têm necessidade de partilhar acontecimentos, objetos e sentimentos. No entanto, tenho percebido que as crianças não podem estar demasiado tempo na manta porque se não começam a ficar agitadas e a atividade orientada já não corre como planeado.	<p>Acolhimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção das crianças na sala; - A estagiária solicitará a uma criança que conte as crianças presentes na sala. Posteriormente, solicitará ao grupo que, sabendo o número de crianças existentes na manta, contabilizem o número de crianças que estão em falta; - Conversas em grupo. 		- Muitas crianças quiseram participar e contar as suas novidades.
9h20min-10h15min	- Grande grupo e individual	<p>- Estas atividades, lamentavelmente, não surgiram dos interesses das crianças pois eram atividades que já estavam pensadas há algum tempo fruto do tema de seminário. No entanto, as mesmas foram pensadas tendo em conta as características do grupo, nomeadamente os seus interesses pelas histórias e por atividades mais práticas. Como o meu projeto é muito dispare do da minha colega de estágio,</p>	<p>Atividade orientada 1- A Família do papagaio</p> <p>Nesta sessão, é meu objetivo que as crianças compreendam a mensagem principal da história (a afinidade familiar sobrepõe-se às diferenças) trabalhando, assim, a questão da igualdade e da valorização face à diferença. Além disto, pretendo com a história contextualizar as restantes atividades do projeto, introduzindo a mascote, o papagaio. Assim sendo, esta atividade seguirá quatro momentos fundamentais:</p> <p>Leitura do livro;</p> <p>Antes da leitura do livro, considerarei a disposição das crianças para que todas consigam visualizar o mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares/ Manuela Bacelar; - Folhas brancas; - Gravação áudio; - Fotografia do papagaio; 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças mantiveram-se atentas e entusiasmadas com a história; - Foram capazes de fazer o reconto da história mediante ajuda da estagiária; - As crianças identificaram as diferenças entre os animais; - Perceberam a necessidade da galinha cuidar dos ovos que não eram dela, pois eles não tinham mais quem os cuidasse;

		<p>tive de pensar de que forma os nossos projetos poderiam se interligar de modo a não confundir as crianças.</p> <p>Pretendo, portanto iniciar esta atividade relembrando o tema “os peixes” questionando as crianças qual o seu habitat (questão abordada na semana anterior) e se os animais têm habitats diferentes.</p>	<p>Na pré-leitura do livro, apresentarei às crianças o mesmo de forma sugestiva, ou seja, chamando a atenção para as imagens e para as personagens procurando despertar, assim, a curiosidade das crianças para o enredo.</p> <p>Na leitura, mostrarei bem o livro e cada uma das suas páginas, apresentando as ilustrações e chamando a atenção para pormenores engraçados.</p> <p>Reconto da história pelas crianças em diálogo e algumas questões de interpretação.</p> <p>Terminada a leitura, pedirei às crianças que recontem a história em diálogo, tentando que todas as crianças participem. Posteriormente farei algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os filhos da galinha eram todos iguais? Porque é que não eram? - E a galinha tratava-os de maneira diferente? - Quando o menino apanhou o frango, como é que os irmãos resolveram o problema? <p>Através destas questões pretendo que as crianças cheguem à conclusão que devido ao facto de todos os animais serem diferentes, essa diferença ajudou-os a vencer o menino que queria roubar o frango. Assim sendo, através da solidariedade em relação ao outro conseguimos concretizar os nossos desejos, sendo a diferença um aspeto positivo.</p> <p>Apresentação do papagaio que gosta de tagarelar</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Houve implicação no desenho e na história; - Demonstraram elevados níveis de interesse no papagaio, comparando-o a outro que já conheceram; - Reconheceram a semelhança entre a fotografia apresentada do papagaio construído peça estagiária e um papagaio real; - Gostaram da gravação do papagaio, pedindo-me para repetir a gravação; - Não houve necessidade de lhes pedir para fazer o desenho pois as crianças ao ouvirem o papagaio decidiram fazê-lo de imediato; - Os desenhos das crianças foram no global muito reais identificando a família do papagaio e as suas diferenças;
--	--	--	---	--	--

			<p>Após a atividade de compreensão do livro, direi às crianças que, de entre todos os animais da história, o papagaio é o que mais gosta de viajar. Diálogo possível:</p> <p>- Sabem qual destes animais conheci há bem pouco tempo? O papagaio! Como viram na história, ele gosta de tagarelar muito porque até a mãe galinha ficava rouca ao falar com ele. Aqui está a sua fotografia! Ele disse-me que ia voar para quatro países diferentes e que logo ao final do almoço nos enviará um papagaio-mail. Mas para já deixou-nos este recado, vamos escutar (passagem da gravação áudio):</p> <p>- Olá! Eu sou o papagaio tagarela! Adoro viajar e também falar! Depois de terem ouvido a minha história, lida pela Cristiana, gostaria que fizessem um desenho para mim sobre a história da minha vida e da minha família, pode ser?</p> <p>Elaboração de um desenho individual sobre a história;</p> <p>Após o desafio lançado pelo papagaio tagarela, as crianças fazem um desenho sobre a história de vida do papagaio.</p>		
10h15min-11h00min		- Rotina diária	Higiene, pequeno lanche e recreio		
11h00min-11h45min	- Individual e/ou grande grupo	Como aprendi ao longo da minha formação, o educador deve promover a autonomia das crianças. Estas atividades são exemplos através da qual essa	<p>Atividades livres</p> <p>- Neste momento, focarei a minha atenção nas atividades desenvolvidas pelas crianças, para que possa mediar as mesmas tendo em conta a</p>		

		<p>autonomia pode ser promovida nas crianças e é nelas que estas têm oportunidade de optar pela atividade que lhes dá mais satisfação.</p> <p>Assim, e uma vez que observei que as crianças demonstram elevados níveis de implicação e de bem-estar aquando da realização dessas atividades, considero essencial continuar com este tipo de atividades. Será meu objetivo observar as atividades de cada criança para que numa próxima sessão possa introduzir novos desafios.</p>	<p>individualidade de cada uma (interesses, necessidades...).</p>		
11h45min-12h00min		- Rotina diária	Arrumação da sala, higiene e preparação para o almoço		
12h00min-13h30min		- Rotina diária	Almoço		
13h30min-14h20min	- Grande grupo;	- Esta sessão é uma continuação da anterior e do projeto a desenvolver.	<p>Atividade Orientada 2- Nós conhecemos muitas línguas</p> <p>Na manta, perguntarei às crianças se gostariam de dar um nome ao papagaio Tagarela. Depois direi às crianças que, tal como prometido, o Tagarela enviou-nos por papagaio-mail um recado que diz o seguinte:</p>	<p>- Gravação áudio com o excerto da história em diferentes línguas;</p> <p>- Gravação áudio do papagaio;</p> <p>- Raquetes com os ovos coloridos;</p>	<p>- Imediatamente, as crianças demonstraram entusiasmo em dar um nome ao papagaio dando várias sugestões, sendo que Tagarela como segundo nome foi unânime.</p>

		<p>– Olá! Estão contentes por voltarem a ouvir-me? Então hoje vou lançar-vos um desafio muito, muito importante! Como sabem, adooooooooo viajar por diferentes países! Só que tenho um problemaaaa! ☹ Os outros papagaios falam línguas diferentes da nossa, não falam português! Tenho imensas dificuldades em falar com eles. Imaginem, logo eu que sou um tagarela! Então, lanço-vos alguns desafios para o dia de hoje! Estão preparados? Ouçam bem com atenção o primeiro desafio de hoje:</p> <p>1.º Irão ouvir uma parte da minha história de vida em quatro línguas diferentes;</p> <p>2.º Quando ouvirem uma parte da minha história em todas as línguas, terão de dizer o que é que perceberam do que ouviram.</p> <p>- Estão preparados?</p> <p>Neste momento, é apresentado uma gravação áudio com um excerto da história em diferentes línguas. Após a escuta da gravação questionarei as crianças:</p> <p>- Conseguiram perceber qual foi a parte da história que o Tagarela contou aos outros papagaios? Qual foi?</p> <p>- Por que razão não compreenderam tudo o que foi contado? De que é que gostaram mais?</p> <p>Após este breve questionário direi às crianças que o papagaio, sendo um tagarela pediu-lhes outra coisa (reprodução de nova gravação áudio):</p> <p>Amiguinhos! Estou tãaaao contente! Fizeram o que vos pedi! Querem fazer um jogo? Vão novamente ouvir a mesma história em diferentes línguas e irão levantar um ovo colorido quando ouvirem a mudança de língua! Ouçam bem com atenção porque no fim a Cristiana vai perguntar-vos qual a língua que os animais com quem tagarelei falam. Vamos lá?</p> <p>As crianças ouvem novamente a reprodução da história e tentam identificar os momentos em que existe mudança de língua, levantando o ovo</p>		<p>- As crianças sugeriram o nome “Picas Tagarela”.</p> <p>-Depois de ouvirem os desafios do papagaio, as crianças respondem-lhe com “siiimmmm” ou “estaaamos”.</p> <p>- Ao ouvirem a história, as crianças tentaram de imediato identificar a língua, sem lhes ser solicitado, lançando algumas sugestões: espanhol, português italiano.</p> <p>- Depois conseguiram identificar as línguas escutadas: inglês, francês, mandarim e “português”.</p> <p>- O Jiayi assim que escutou a sua língua materna, o mandarim, demonstrou entusiasmo, dizendo é a minha língua e apontando para a língua.</p> <p>- No jogo das raquetes tive necessidade de fazer um teste inicial, explicando-lhes que tinham de levantar e baixar logo a raquete;</p>
--	--	---	--	--

			<p>colorido. No fim, pedirei às crianças que tentem identificar as línguas diferentes que ouviram. Após a identificação das línguas, as crianças tentarão identificar alguma palavra noutra língua. Por fim ouvem o papagaio:</p> <p>- Obrigado amiguinhos tagarelas! Agora, tenho de ir tagarelar para outro lugar! Amanhã volto a contar-vos sobre a minha viagem!</p>		<p>- Houve uma necessidade inicial por parte das crianças de explorar as raquetes, visto serem um recurso diferente e apelativo;</p> <p>- Algumas crianças não perceberam que tinham de levantar e pousar logo a raquete mas outras perceberam e ajudaram as que não perceberam;</p> <p>- As crianças conseguiram identificar a mudança de língua;</p> <p>- o Jiayi achou que só tinha de levantar quando ouvia a sua língua materna, o mandarim.</p> <p>- as crianças identificaram as palavras do texto ouvido, como por exemplo, asas, dentes, escamas, água, terra e bico (bac em francês);</p> <p>-O Jiayi partilhou o que entendeu, mimificando o texto.</p>
14h20min-14h30min	Individual	Como forma de avaliar as atividades realizadas e de maneira a compreender se	<p>“O que aprendi”</p> <p>- Cada criança, questionada pelo adulto, expõe o que aprendeu e/ou gostou com as/nas atividades</p>	<p>- Tabela de registo;</p> <p>- Caneta.</p>	

		estas contribuíram para a construção de conhecimentos nas crianças, considero importante perguntar às mesmas o que mais lhes agradou e o que aprenderam, isto de maneira a apurar o sucesso, ou não, das estratégias.	realizadas ao longo do dia. O adulto, simultaneamente, fará o registo numa tabela		
14h30min-15h10min	- Individual e/ou grande grupo	<p>- Como aprendi ao longo da minha formação, o educador deve promover a autonomia das crianças. Estas atividades são exemplos através da qual essa autonomia pode ser promovida nas crianças e é nelas que estas têm oportunidade de optar pela atividade que lhes dá mais satisfação.</p> <p>Assim, e uma vez que observei que as crianças demonstram elevados níveis de implicação e de bem-estar aquando da realização dessas atividades, considero essencial continuar com este tipo de atividades. Será meu objetivo observar as atividades de cada criança</p>	<p>Atividades livres</p> <p>- Neste momento, focarei a minha atenção nas atividades desenvolvidas pelas crianças, para que possa mediar as mesmas tendo em conta a individualidade de cada uma (interesses, necessidades...).</p>	- Equipamentos e recursos disponíveis no contexto.	- As crianças demonstram vontades próprias e à-vontade para as concretizar. No entanto, há muita dependência no computador perante algumas crianças.

		para que numa próxima sessão possa introduzir novos desafios.			
15h10min-15h30min		- Rotina diária	Arrumação da sala, higiene e preparação para o lanche		
15h30min		- Rotina diária	Entrega das crianças aos familiares/ sala de prolongamento.		

Terça-feira 11-11-2014: “O papagaio Tagarela: Viagens por histórias e línguas”

Hora	Organização do grupo	Justificação	Estratégia/ descrição da atividade	Recursos	Avaliação
9h00min-9h 20min	- Grande grupo	- Justifico este momento do mesmo modo que justifiquei na sessão anterior. Terei particular atenção ao tempo das crianças na manta, para que não fiquem agitadas e tenham interesse pela atividade dirigida seguinte.	Acolhimento: <ul style="list-style-type: none"> - Receção das crianças na sala; - A estagiária solicitará a uma criança que conte as crianças presentes na sala. Posteriormente, solicitará ao grupo que, sabendo o número de crianças existentes na manta, contabilizem o número de crianças que estão em falta; - Conversas em grupo. 		<ul style="list-style-type: none"> - As crianças tiveram algumas novidades para partilhar; - A camila contou com rigor as crianças; - As restantes crianças identificaram facilmente quantas crianças faltavam e de quem se tratava.
9h30min-10h15min		- Grande grupo;	Atividade Orientada 3- Os animais falam diferentes línguas	- Áudio com os sons das vozes dos animais e com as	Na manta, e uma vez que esqueci-me de explicar a razão de termos utilizado

			<p>Na manta, direi às crianças que o Picas Tagarela nos enviou um papagaio-mail que diz o seguinte:</p> <p>- Olá, novamente! Saudades minhas? Estava cheiiiiiiiiooo de saudades vossas! Fiquei feliz porque a Cristiana disse que se portaram bem ontem. Querem saber uma coisa? Ontem descobri uma coisa nova com novos amigos que fiz! Encontrei o galo, o cão, a ovelha e a vaca. Querem saber o que descobri? Então ouçam bem com atenção:</p> <p>- Vão ouvir os sons naturais dos animais que encontrei, o som do cão, o som do galo, o som da ovelha e da vaca. E depois, vão dizer à Cristiana, à Fátima, à Catarina e a todos os meninos presentes na sala como faz o cão, o galo, a ovelha e a vaca. Estão preparados?</p> <p>Nesta fase, os sons naturais dos animais são passados um a um e as crianças terão de dizer qual o som dos animais que ouviram.</p> <p>Naturalmente, dirão que o cão faz ão ão, o galo faz cocorocó, a ovelha faz méeeee e que a vaca faz muuuuu. Posteriormente, direi às crianças que o tagarela ainda não se calou e que quer lançar um novo desafio:</p> <p>– Pois é meus queridos! Realmente, nós em Portugal dizemos que o cão faz ão-ão, o galo faz cocorocó, a ovelha faz méeeee e a vaca faz muuuuu. Mas não é que os meus amigos animais falaram em outras línguas??? Pois foi!</p> <p>Então vou lançar-vos um novo desafio! Ouçam com atenção! Vão ouvir o som dos animais em diferentes línguas, um a um, e terão de dizer qual o animal que falou e em que língua falou em primeiro lugar, em segundo lugar, em terceiro lugar e em último lugar. Preparados?</p> <p>Aqui, será reproduzida a gravação das onomatopeias dos animais em diferentes línguas, poderá ser, primeiro a onomatopeia do cão, depois a da vaca, depois a do galo e depois a da ovelha. No fim de cada audição de uma</p>	<p>onomatopeias em diferentes línguas;</p>	<p>aquelas raquetes, perguntei às crianças o porquê de as termos usado para identificar as diferentes línguas. Rapidamente disseram que as raquetes tinham a forma dos ovos da galinha (coloridos). Questionei-os, ainda se após todas as nossas aprendizagens consideravam importante a aprendizagem das línguas. As crianças disseram que sim e que era necessário respeitar outras línguas como a do Jiayi.</p> <p>- As crianças mencionaram línguas que sabem falar e países onde se falam outras línguas.</p> <p>- Novamente ouviram com atenção o papagaio;</p> <p>- ouviram com atenção os sons dos animais e reproduziram-nos na perfeição, reconhecendo-os;</p>
--	--	--	---	--	--

			<p>onomatopeia em diferentes línguas perguntaremos às crianças qual o animal que falou e em que língua falou em primeiro lugar, em segundo e, assim, sucessivamente. Por fim o papagaio diz:</p> <p>- Perceberam agora qual foi a minha descoberta? É que cada língua pode ter formas diferentes de representar a voz de cada animal (ouve-se um som) “Cucuricu!” Ouviram? O galo está a chamar por mim! Amanhã volto a falar com vocês! Atéeee amanhãaa!</p> <p>Por fim, terei uma conversa com as crianças onde refletiremos os sons que nós fazemos para imitar os animais não são os sons reais que eles fazem, como puderam constatar na atividade, mas sim imitações a que damos o nome de onomatopeias. Além disso, tal como damos nomes diferentes às coisas nas diferentes línguas, também imitamos o som dos animais de modo diferente.</p>		<p>- Ao ouvirem o som dos animais em diferentes línguas não necessitaram que lhes pedisse para identificarem o animal, pois identificaram-no de imediato;</p> <p>- Identificaram a língua do animal quando o som era muito diferente do português;</p> <p>- Disseram que o som da vaca em francês ou inglês era em português ou que é natural, visto que são sons iguais. Aqui aproveitei para lhes explicar que de facto poderia ser português ou em francês pois em ambos os países o som que reproduzimos para imitar a vaca é igual.</p>
10h15min-11h00min	- Individual e em grande grupo	- Rotina diária	Higiene, pequeno lanche e recreio		
11h00min-11h45min	- Individual e/ou grande grupo	- Como aprendi ao longo da minha formação, o educador deve promover a autonomia das crianças. Estas atividades são exemplos através da qual	<p>Atividades livres</p> <p>- Neste momento, focarei a minha atenção nas atividades desenvolvidas pelas crianças, para que possa mediar as mesmas tendo em conta a</p>	- Equipamentos e recursos disponíveis no contexto.	- Este momento não foi concretizado como planeado pois as crianças fizeram uma dramatização da lenda do

		<p>essa autonomia pode ser promovida nas crianças e é nelas que estas têm oportunidade de optar pela atividade que lhes dá mais satisfação.</p> <p>Assim, e uma vez que observei que as crianças demonstram elevados níveis de implicação e de bem-estar aquando da realização dessas atividades, considero essencial continuar com este tipo de atividades. Será meu objetivo observar as atividades de cada criança para que numa próxima sessão possa introduzir novos desafios.</p>	<p>individualidade de cada uma (interesses, necessidades...).</p>		<p>São-Martinho.</p> <p>Pessoalmente, não me correu bem pois tinha de ler a lenda à medida que as crianças a dramatizavam. Assim, a minha colocação de voz não foi eficaz, tendo em conta o barulho que se fazia na sala de prolongamento, e além disso não demonstrei assertividade na leitura da lenda. Tal facto justifico na enorme dificuldade em “sentir” as crianças e, também, pelo facto de não ter conhecimento do texto que estava a ler. Este texto foi-me concedido na hora de leitura e como tal ao desconhecer o mesmo não soube fazer as pausas no momento certo.</p>
11h45min-12h00min		- Rotina diária	Arrumação da sala, higiene e preparação para o almoço		
12h00min-13h30min		- Rotina diária	Almoço		

13h30min- 14h10min	- Grande grupo	- Esta atividade vem no decorrer do projeto em curso.	<p>Atividade Orientada 4- Nós também falamos línguas diferentes</p> <p>Na manta, direi às crianças que o tagarela enviou uma nova mensagem:</p> <p>- Olá Bom dia! A Cristiana disse-me que vocês sabem falar muitas línguas! Como o inglês, o espanhol, o mandarim e outras línguas! Então, porque não me fazem um desenho a falar várias línguas?</p> <p>Posteriormente, as crianças desenharam-se a falar várias línguas.</p> <p>Após desenharem diferentes línguas, um grupo reduzido de crianças poderão ir com a estagiária ao computador e escrever, com a ajuda da mesma, a resposta ao Tagarela.</p>	<p>- Folhas brancas; - Lápis de cor ou marcadores; - Computador.</p>	<p>- Nesta atividade as crianças não demonstraram tanto entusiasmo pelo papagaio como inicialmente. No entanto, ouviram-no com atenção e executaram o desafio lançado pelo mesmo. Contudo, tive a percepção que não perceberam de imediato qual era o pedido do Tagarela e, como tal, expliquei individualmente a cada criança, no momento do desenho, qual o desafio que o Picas Tagarela havia lançado. Assim, apesar da amostra de desenhos ser inferior à da compreensão da história, verifico que a maioria das crianças já está sensibilizado para a existência de outras línguas para além das suas, demonstrando respeito ou gosto pelas mesmas, pois há a presença de elementos</p>
-----------------------	----------------	---	---	--	--

					pictóricos que nos seus desenhos que o demonstram, como por exemplo os corações.
14h10min- 15h15min	Individual	- Como forma de avaliar as atividades realizadas e de maneira a compreender se estas contribuíram para a construção de conhecimentos nas crianças, considero importante perguntar às mesmas o que mais lhes agradou e o que aprenderam, isto de maneira a apurar o sucesso, ou não, das estratégias.	<p>“O que aprendi”</p> <p>- Cada criança, questionada pelo adulto, expõe o que aprendeu e/ou gostou com as/nas atividades realizadas ao longo do dia. O adulto, simultaneamente, fará o registo numa tabela</p>	<p>- Tabela de registo; - Caneta.</p>	
	- Individual e/ou grande grupo	- Grande grupo e individual;	-Como aprendi ao longo da minha formação, o educador deve promover a autonomia das crianças. Estas atividades são exemplos através da qual essa autonomia pode ser promovida nas crianças e é nelas que estas têm oportunidade de optar pela atividade que lhes dá mais satisfação. Assim, e uma vez que observei que as crianças demonstram elevados níveis de implicação e de bem-estar aquando da realização dessas atividades, considero essencial continuar com este tipo de atividades. Será meu objetivo observar as atividades de cada criança para que numa próxima sessão possa introduzir novos desafios.	<p>Atividades livres</p> <p>- Neste momento, focarei a minha atenção nas atividades desenvolvidas pelas crianças, para que possa mediar as mesmas tendo em conta a individualidade de cada uma (interesses, necessidades...).</p>	- Equipamentos e recursos disponíveis no contexto.

15h15min-15h30min		- Rotina diária	Arrumação da sala, higiene e preparação para o lanche		
15h30min		- Rotina diária	Entrega das crianças aos familiares/ sala de prolongamento.		

Quarta-feira 12-11-2014: “O papagaio Tagarela: Viagens por histórias e línguas”

Hora	Organização do grupo	Justificação	Estratégia/ descrição da atividade	Recursos	Avaliação
9h00min-9h20min	- Grande grupo	Justifico este momento do mesmo modo que justifiquei na sessão anterior, ou seja, é uma atividade que vem no decorrer do projeto. Novamente, será minha preocupação o tempo despendido na manta.	Acolhimento: <ul style="list-style-type: none"> - Receção das crianças na sala; - A estagiária solicitará a uma criança que conte as crianças presentes na sala. Posteriormente, solicitará ao grupo que, sabendo o número de crianças existentes na manta, contabilizem o número de crianças que estão em falta; - Conversas em grupo. 		
9h20min-10h15min	- Grande grupo;	- Esta atividade vem no seguimento do meu projeto de seminário. No entanto, as crianças gostam da participação dos pais nas	Atividade orientada 5- As nossas famílias falam muitas línguas (início) Ainda na manta, digo que O Picas respondeu: - Olá meus queridos! Como sabem no mundo existem mais de 6000 línguas e devemos respeitá-las e dar-lhes	- Gravação áudio do papagaio Tagarela;	- As crianças ouviram o desafio do Tagarela e cumpriram-no.

		suas atividades e como tal, esta é uma forma de os envolver no meu projeto.	<p>importância porque são muito necessárias. Adiante! A Cristiana disse-me que vocês já sabem falar muitas línguas como o inglês, o mandarim, e outras línguas. Porque não me fazem um desenho a falar várias línguas?</p> <p>- Muito obrigado pelos vossos lindos desenhos! Sabem falar imensas línguas! Sabiam que a minha mãe galinha e os meus irmãos avestruz, frango, crocodilo e serpente também falam outras línguas? E a vossa família? Também fala outras línguas? Vão para casa perguntar à vossa família e na próxima conversa, digam-me! A Cristiana vai dar-vos uma folha e explicar-vos o que têm de fazer! Qualquer dúvida, já saaaaabem! Perguntem à Cristiana!</p>	- Folha de registo das línguas faladas pelos familiares;	
10h15min-11h00min	- Individual e em grande grupo	- Rotina diária	Higiene, pequeno lanche e recreio		

Anexo 3- Planificação 2

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Prática Pedagógica Supervisionada A2

Ano Letivo 2014/2015 | 2.º Ano, 1.º Semestre

Planificações da Prática Pedagógica Supervisionada

Oitava intervenção

Dias das intervenções: 24, 25 e 26 de novembro de 2014

Contexto Educativo: Jardim-de-Infância de Santiago



Orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada: Aida Figueiredo

Cooperante: Fátima Vieira

Responsável pela intervenção: Andreia Cristiana M. Silva N.º 59534

INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Identidade/ Auto-Estima

- Criar oportunidades para que a criança desenvolva o conhecimento das suas características individuais;
- Criar oportunidades para que a criança construa e desenvolva um sentimento positivo da sua identidade;
- Criar oportunidades para que a criança reconheça laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outras) que constituem elementos da sua identidade cultural e social;
- Criar oportunidades para que a criança demonstre confiança em experimentar atividades novas, em propor ideias, falar num grupo que lhe seja familiar.

> Cooperação/ Relação interpessoal

- Criar oportunidades para que a criança mantenha interações positivas e se envolva em projetos com motivação crescente;
- Incentivar a criança a iniciar e a manter interações com os pares e a envolver-se em projetos com outras crianças;

> Autonomia pessoal e social

- Promover atividades que ajudem a desenvolver a autonomia, a entreajuda e o trabalho em equipa;
- Criar oportunidades para a participação diária das crianças na reflexão/ avaliação das atividades educativas realizadas, envolvendo-as no seu processo de desenvolvimento.

> Educação para os valores e cidadania

- Criar condições para que a criança participe voluntariamente nas rotinas do quotidiano do JI e progressivamente dê continuidade às mesmas, independentemente da presença do adulto;
- Incentivar a autonomia em termos de higiene pessoal, de escolha e utilização de materiais e na sua arrumação;
- Incentivar a realização e a conclusão das atividades a que se propôs;
- Responsabilizar cada criança pelos seus pertences e pelos materiais da sala;
- Garantir a aquisição de um saber fazer, ser e estar, conferindo a possibilidade de se assumir como sujeito individual e ator social;
- Valorizar os comportamentos e atitudes adequadas das crianças promovendo o respeito pelo outro;
- Valorizar a abertura para a multiculturalidade, o espírito crítico e atitudes de tolerância.

EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

> Expressões: Expressão motora

- Diversificar formas de utilizar e de sentir o corpo;
- Promover a manipulação de vários objetos e materiais, para a concretização de diferentes atividades.

> Expressões: Expressão dramática

- Promover situações que permitam a recreação de experiências da vida quotidiana e/ ou situações imaginárias;
- Propiciar situações para que a criança adquira, através do jogo simbólico, conhecimento sobre si e os outros significativos;
- Favorecer atividades para que a criança consiga realizar jogos de simbolismo coletivo/ jogos dramáticos com diferenciação e ajuste de papéis;

> Expressões: Expressão plástica

- Promover atividades com diferentes técnicas de expressão plástica;
- Valorizar e apoiar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades dos materiais.

> Expressões: Expressão musical

- Criar condições materiais, físicas e sociais que permitam a realização de atividades de expressão musical;
- Valorizar processos de exploração e produção dos ritmos executados pelas crianças;
- Diversificar as propostas de atividades no domínio da expressão musical.

> Comunicação: Linguagem oral

- Promover e alimentar o discurso oral em diferentes situações, a partir de experiências significativas, para que as crianças comuniquem e percebam que a sua fala é ouvida e valorizada pelos outros; explicitem o seu pensamento e vão progressivamente organizando o discurso e a narrativa;
- Promover tempos para contar histórias, para que as crianças desenvolvam a atenção e a imaginação, adquirindo em simultâneo a estrutura da narrativa.

- Organizar momentos de reflexão e interação para que as crianças, confrontando opiniões e sentimentos, percebam a fala como instrumento de regulação social; percebam que a podem utilizar para argumentar, negociar, planejar e tomar decisões;
- Provocar momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo acompanhando as crianças enquanto desenvolvem atividades, para que elas pensem sobre a sua própria ação e a explicitem, ajudando-as a organizar o discurso e a sustentar a atividade;
- Organizar jogos verbais para que as crianças identifiquem sons de palavras.

> Comunicação: Tecnologias de Informação

- Criar condições materiais, físicas e sociais que permitam a familiaridade com o computador, usando corretamente o rato;
- Criar condições materiais, físicas e sociais que permitam a realização de atividades com equipamentos informáticos.

Segunda-feira 24- 11-2014

Hora	Organização do grupo	Justificação	Estratégia/ descrição da atividade	Recursos	Avaliação
9h05min-9h10min	- Grande Grupo	Ao longo das nossas intervenções tenho constatado que as crianças sentem necessidade de partilhar acontecimentos, vivências... é importante que eu como educadora demonstre capacidade escutar cada criança, valorize a sua contribuição, ou seja, fomenta o diálogo e promova nas crianças o interesses em comunicar nas crianças. A opção por ensinar uma nova cação dos bons dias deve-se ao facto de as crianças conhecerem poucas e eu própria apenas conhecer uma.	<p>Acolhimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receção das crianças na sala; - Aprendizagem de uma nova canção dos bons dias; - A estagiária informa as crianças que iremos alterar um pouco a rotina pois vêm à escola os pais de algumas crianças contar um bocadinho de uma história, em diferentes línguas, que as crianças conhecem. Assim, dir-lhes-ei que tal como já vimos, existem imensas línguas no mundo, que devemos respeitar e tentar conhecer para depois conseguirmos comunicar mais facilmente com outras pessoas. Como tal, os pais do Jiayi, do António, da Raissa e da Joyce vêm à escola partilhar um pouco da sua língua que devemos respeitar e tentar compreendê-la. <p>Após esta bordagem, digo-lhes que podem brincar até que os pais destas crianças cheguem.</p>	- Canção dos bons dias;	Efetivamente, ensinar uma nova canção de bons dias foi uma estratégia eficaz pois com a mesma consegui cativar a atenção das crianças para as atividades do dia. Consegui, assim, que me escutassem, lembrando-lhes a vinda dos pais à escola e que percebessem a razão pela qual os pais vinham à mesma, ou seja, porque sabem falar outras línguas.
9h20min-9h45min	- Grande grupo	Como aprendi ao longo da minha formação, o educador deve promover a autonomia das crianças. Estas atividades são exemplos através da qual essa autonomia pode ser promovida nas crianças e é nelas que estas têm	<p>Atividades livres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neste momento, focarei a minha atenção nas atividades desenvolvidas pelas crianças, para que possa mediar as mesmas tendo em conta a individualidade de cada uma (interesses, necessidades...). 		As crianças estiveram a brincar no espaço exterior. Nestas brincadeiras verifiquei que os rapazes juntam-se para jogar à bola e as meninas fazem outras atividades. A Ísis,

		<p>oportunidade de optar pela atividade que lhes dá mais satisfação e apropriarem-se do espaço, que lhes dá uma progressiva autonomia.</p> <p>Assim, e uma vez que observei que as crianças demonstram elevados níveis de implicação e de bem-estar aquando da realização dessas atividades, considero essencial continuar com as mesmas. Aqui as crianças têm oportunidade de escolher, preferir, tomar decisões e encontrar critérios e razões para as suas escolhas.</p>			<p>apesar das suas dificuldades motoras, é uma criança que insiste em andar de bicicleta. Como educadora, tendo ajudá-la e reforçando positivamente as suas tentativas.</p>
9h45min-10h00min		- Rotina diária	Higiene, pequeno lanche e recreio		
11h00min-11h45min	- Grande grupo	<p>- De acordo com as OCEPE a participação da família é muito importante, uma vez que os pais são os principais educadores das crianças. De acordo com o mesmo documento, é importante ter em conta a (s) cultura (s) de cada criança. Como tal, ao convidar os pais a virem à escola, foi meu objetivo</p>	<p>Atividade orientada 5- As nossas famílias falam muitas línguas- O capuchinho vermelho</p> <p>Após a chegada dos pais, organizo as crianças de modo a que possam ouvir a história confortavelmente.</p> <p>Antes que cada pai comece a ler a história agradeço-lhes desde logo a sua participação nesta atividade e digo às crianças que têm de estar com muita atenção para tentar descobrir a história que os</p>	- História “O capuchinho vermelho”	<p>Não foi cumprido o que a planificação sugeriu, em que os pais viriam todos a esta hora devido a imprevistos que surgiram aos mesmos. Assim, neste horário vieram a mãe do Jiayi e da Joyce. Em ambas as atividades as crianças demonstraram atitudes de respeito e de</p>

		incentivá-los à participação no processo educativo destas crianças. Além disso, as crianças demonstram bem-estar sempre que um pai decide participar nas atividades da escola.	pais contaram. No final, leio em português a história que ouviram em diferentes línguas.		valorização da língua apresentada, fazendo questões às mães acerca de aspetos dessa língua.
11h45min-12h00min		- Rotina diária	Arrumação da sala, higiene e preparação para o almoço		
12h00min-13h30min		- Rotina diária	Almoço		
13h30min-14h20min	- Grande grupo; - Individual;	Esta atividade faz parte do projeto e é uma conclusão do mesmo. É meu objetivo que as crianças percebam que existem outras línguas e que também a sua família fala outras línguas.	<p>Atividade Orientada 5- As nossas famílias falam muitas línguas</p> <p>A estagiária questiona as crianças se estas desejam cantar a mesma canção de manhã, mas agora substituindo o “bom dia” pelo “boa tarde”.</p> <p>Posteriormente, após terem cantado a canção, a estagiária diz que o Tagarela mandou um papagaio-mail que diz o seguinte:</p> <p>Olaaaaaaa! Estou tão feliz porque vou regressar ao meu país! Gostaram de ouvir a história em diferentes línguas contada pelos vossos pais? Eu adoraria ter ido aí hoje! Mas esta semana passo aí, pode ser? (pausa)</p> <p>Então hoje lanço-vos o último desafio. Lembrem-se de terem levado uma folhinha para casa para pintarem os ovos com as cores das línguas que a vossa família falava? Então perceberam que a vossa família fala outras línguas, certo? (pausa)</p> <p>Então agora, enquanto alguns meninos brincam, outros vão recortar os ovos coloridos com as diferentes línguas que cada membro da vossa família fala, e colar o ovo colorido na árvore genealógica, bora lá?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Canção de boa tarde; - Folha de registo das línguas que a família das crianças fala; - Árvores genealógicas; - Colas; - Tesouras; 	Com esta atividade finalizei o projeto. Como os pais já haviam vindo partilhar a sua língua e como as crianças já haviam demonstrado através de interações verbais o respeito e a valorização pelas línguas, não adiantei demasiadamente o diálogo sobre este assunto. No entanto, penso que falhei quando não refleti com as crianças sobre a folha de registos que preencheram. Contudo, fiz uma breve abordagem sobre as mesmas, dizendo-lhes que tal como puderam ver nas

			Assim, posteriormente, as crianças iniciam a atividade em questão. Como não há colas para todas as crianças, enquanto umas crianças, outras fazem o trabalho e depois trocam com outras crianças. Terei especial atenção ao trabalho das crianças e solicitarei que identifiquem quais as línguas que a sua família fala.		apresentações dos pais e nas folhas de registo que preencheram a nossa família fala outras línguas. Assim, cada criança recortou os ovos coloridos e colou-os na sua árvore genealógica. Não foi minha preocupação verificar se as crianças recortavam bem os ovos coloridos ou não, mas sim que manipulassem a tesoura. Algumas crianças reconheceram que havia familiares que falavam mais línguas do que outros.
14h20min-14h30min	Individual	Como forma de avaliar as atividades realizadas e de maneira a compreender se estas contribuíram para a construção de conhecimentos nas crianças, considero importante perguntar às mesmas o que mais lhes agradou e o que aprenderam, isto de maneira a apurar o sucesso, ou não, das estratégias.	<p>“O que aprendi”</p> <p>- Cada criança, questionada pelo adulto, expõe o que aprendeu e/ou gostou com as/nas atividades realizadas ao longo do dia. O adulto, simultaneamente, fará o registo numa tabela</p>	<p>- Tabela de registo;</p> <p>- Caneta.</p>	

14h30min- 15h10min	- Individual e/ou grande grupo	<p>Como aprendi ao longo da minha formação, o educador deve promover a autonomia das crianças. Estas atividades são exemplos através da qual essa autonomia pode ser promovida nas crianças e é nelas que estas têm oportunidade de optar pela atividade que lhes dá mais satisfação e apropriarem-se do espaço, que lhes dá uma progressiva autonomia. Assim, e uma vez que observei que as crianças demonstram elevados níveis de implicação e de bem-estar aquando da realização dessas atividades, considero essencial continuar com as mesmas. Aqui as crianças têm oportunidade de escolher, preferir, tomar decisões e encontrar critérios e razões para as suas escolhas.</p>	<p>Atividades livres</p> <p>- Neste momento, focarei a minha atenção nas atividades desenvolvidas pelas crianças, para que possa mediar as mesmas tendo em conta a individualidade de cada uma (interesses, necessidades...).</p>	- Equipamentos e recursos disponíveis no contexto.	<p>Notei que algumas crianças, por exemplo o Josuel e Miguel, fizeram a atividade anterior à pressa para irem para o computador. Tenho tentado que as crianças que passam o tempo todo de atividades livres no computador estejam menos tempo, uma vez que considero importante que façam outras atividades, com desafios diferentes.</p>
15h10min- 15h30min		- Rotina diária	Arrumação da sala, higiene e preparação para o lanche		

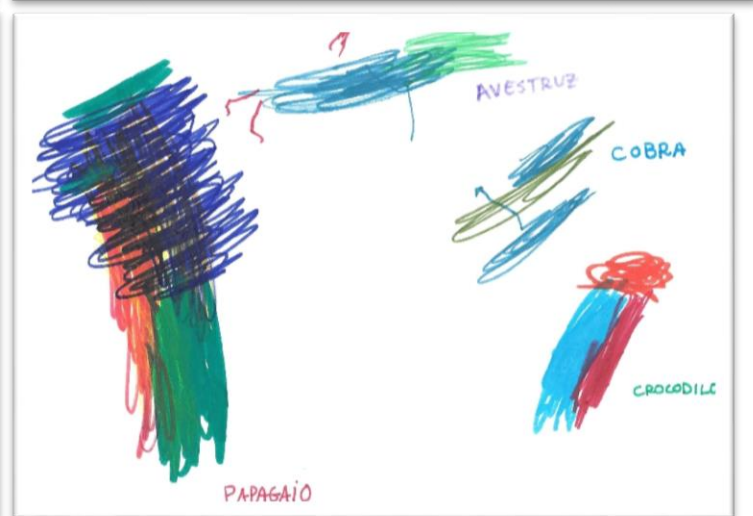
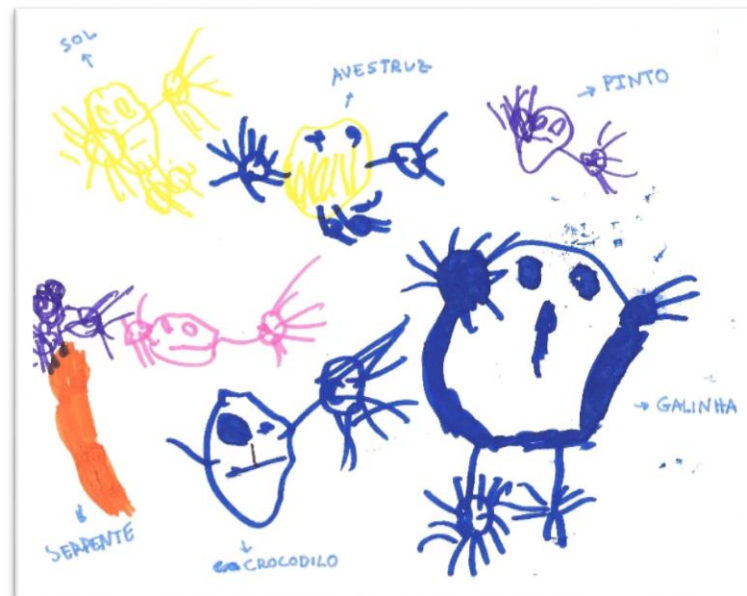
15h30min		- Rotina diária	Entrega das crianças aos familiares/ sala de prolongamento.		
----------	--	-----------------	--	--	--

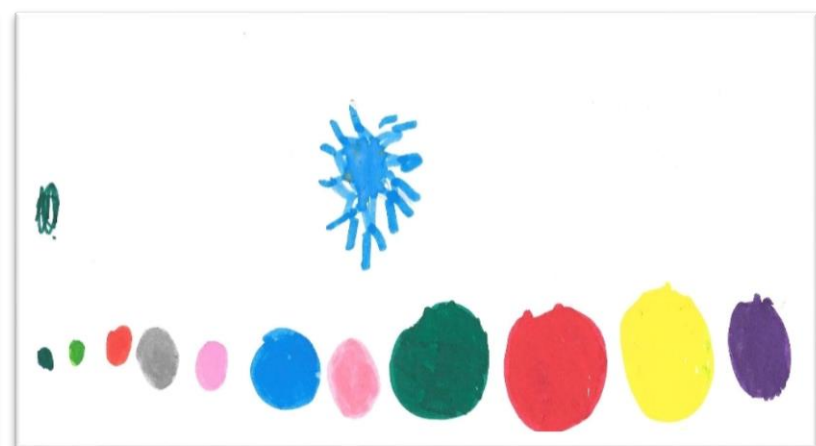
Anexo 4- Mascote do projeto

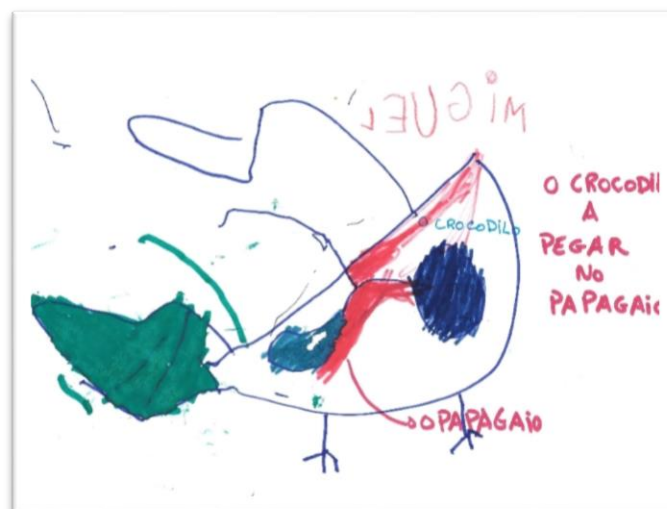
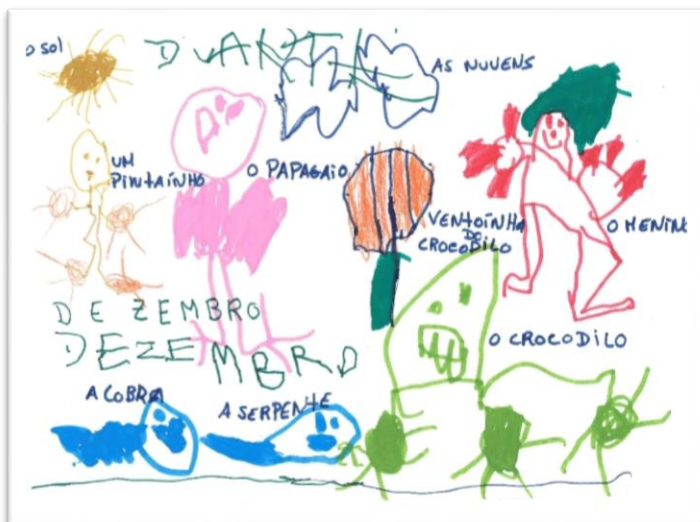
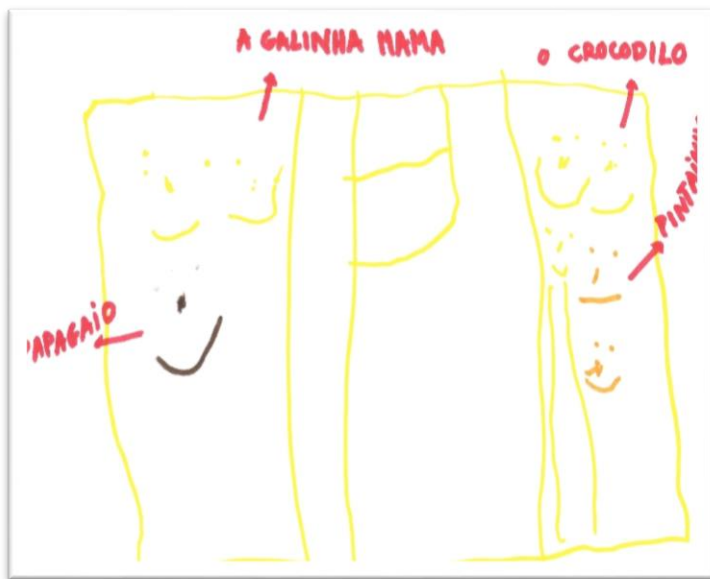


Anexo 5- Registos das crianças (Compreensão da história)









Anexo 6- Excerto da história em diferentes línguas

Francês

Nous sommes tous frères,
Nous sommes tous différents,
Certains ont des becs,
D'autres des dents,
Certains ont des écailles,
D'autres des ailles,
Sur la terre et dans l'eau,
Nous faisons nos maisons

Inglês

We are all brothers
We are all different,
Some have beaks,
Other teeth,
Some have scales,
Others wings,
On land and in water,
We make our homes

Crioulo

Nu ê tudu irmon
Nu ê tudu diferenti
Ten uns ki tên bieu
Otus ki ten denti
Ten uns ki tên escamu
Otus ki tên ása
Na terra i na àgu

Nu ta fasi nôt casas

Mandarim

我们都是兄弟姐妹

我们都是不同的：

一些有喙，

一些有牙，

一些有鳞片，

一些有翅膀，

我们在这片土地和水域构建了我们的家园。

Anexo 7- Onomatopeias em diferentes línguas

Francês

Cão- waf waf

Vaca- muuuuu

Ovelha- mééééé

Galo- cot cot

Inglês

Cão- woof-woof

Vaca- moo

Ovelha- baa

Galo- cocoricoo

Crioulo

Cão- uou uou

Vaca- muuu

Ovelha- méééé

Galo- cocorócóó

Mandarim

Cão-狗 (wong wong)

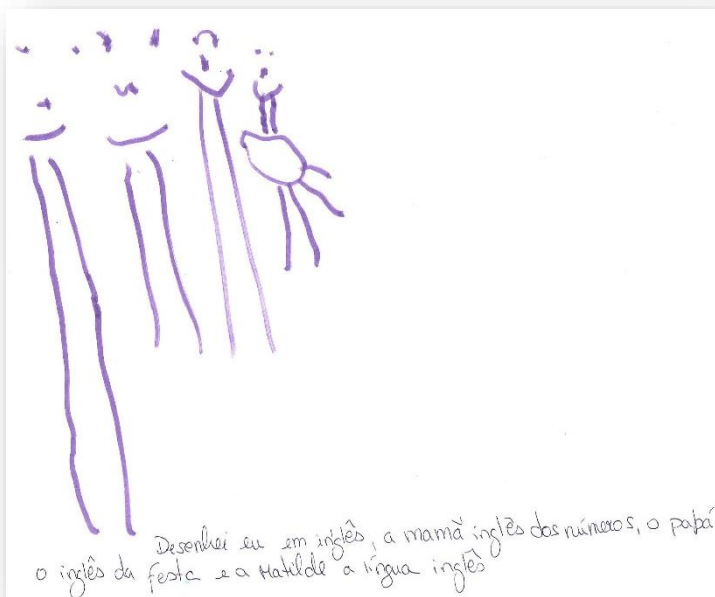
Vaca-牛 (mer mer)

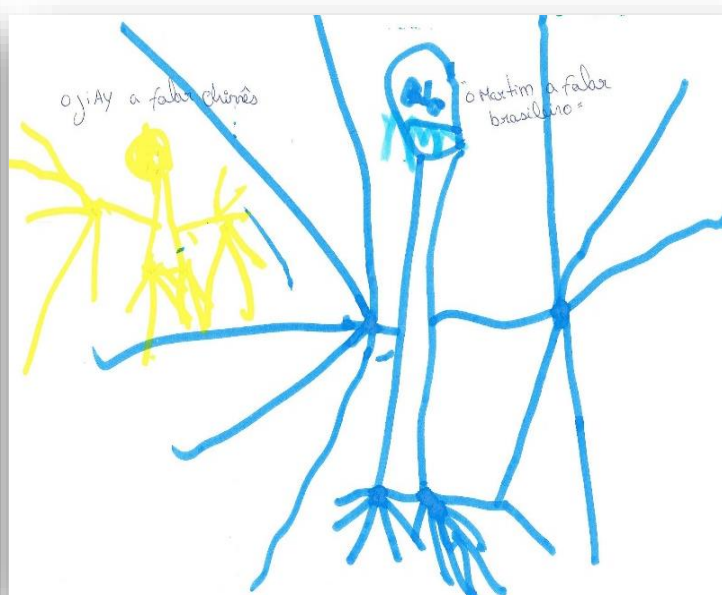
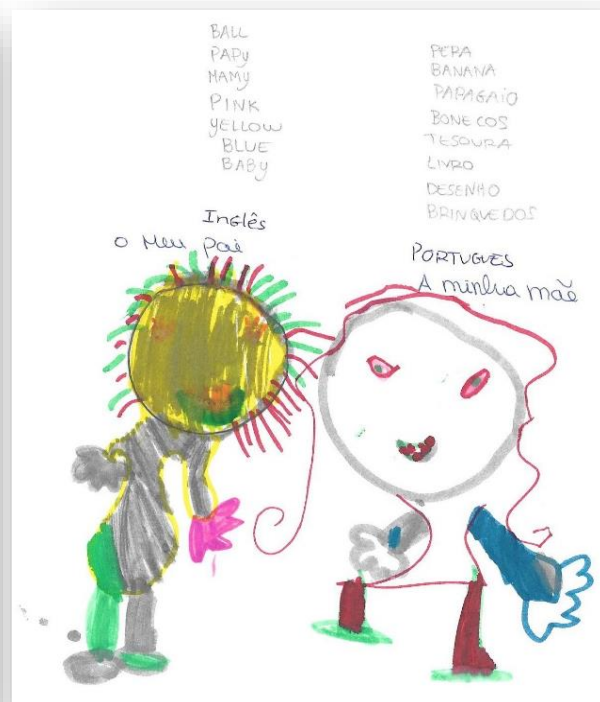
Ovelha-羊 (mie mie)

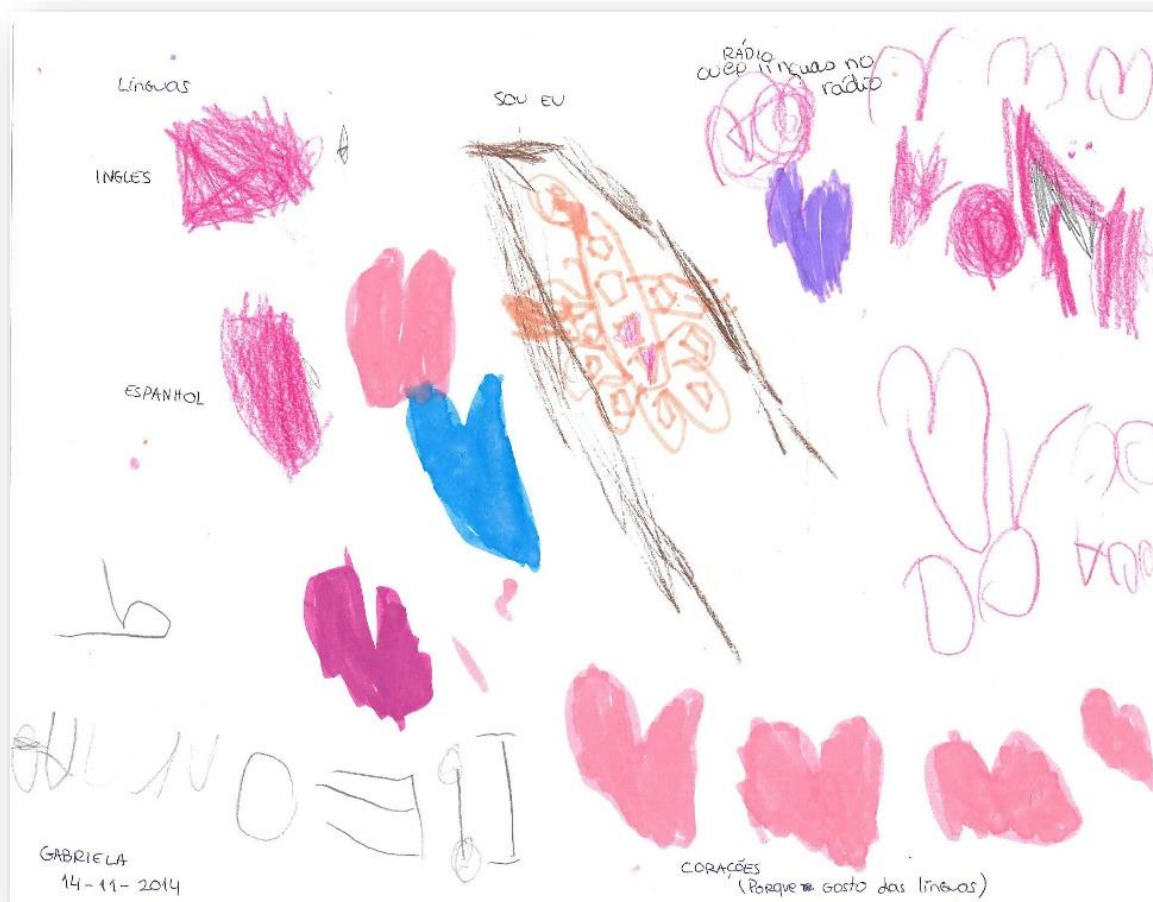
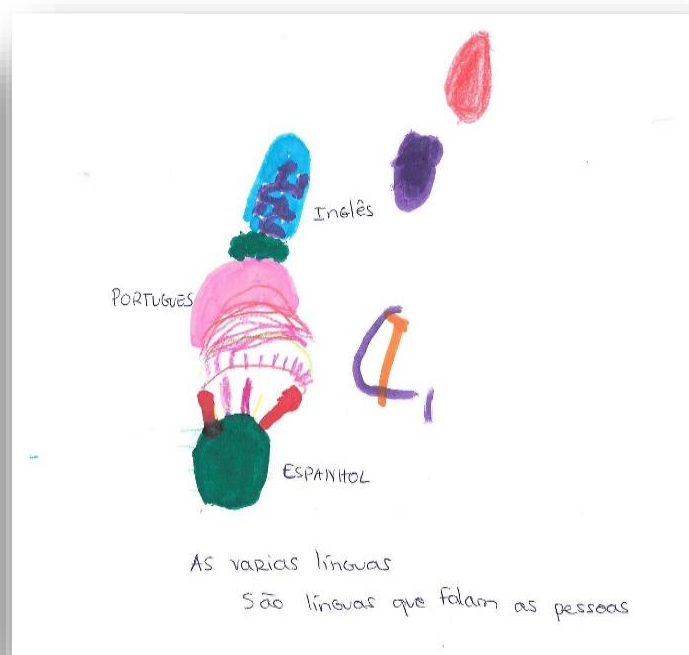
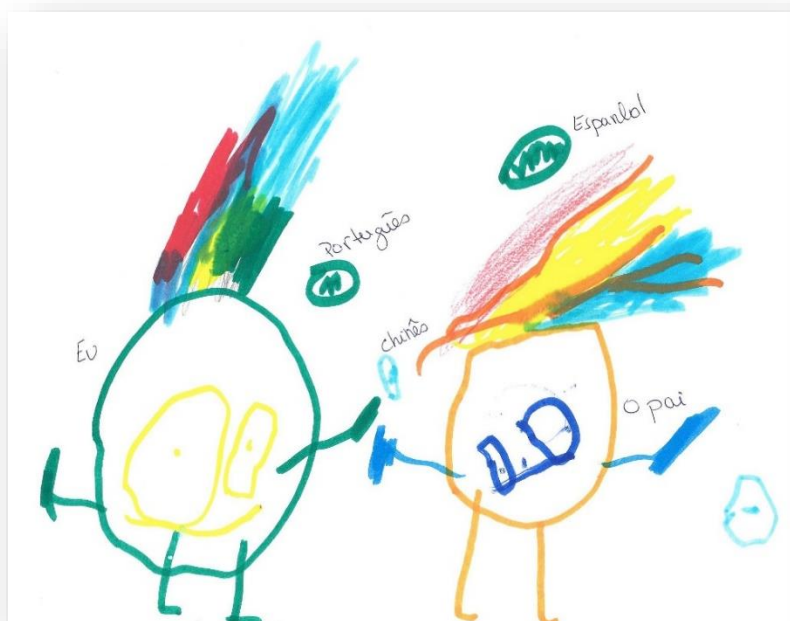
Galo-鸡 (ge ge)

Anexo 8 -Registos das crianças (“nós também falamos diferentes línguas”)









Anexo 9- Folha de registo “as nossas famílias falam diferentes línguas”

Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:

Inglês	Crioulo	Outras	<input type="checkbox"/>
Francês	Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mandarim	Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pai
Mãe
Irmão

Avô
Avó
Neto

Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:

Inglês	Crioulo	<input type="checkbox"/> Outras	<input type="checkbox"/>
Francês	Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mandarim	Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pai
Mãe
Irmão

Avô
Avó
Neto

Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:

Inglês	Crioulo	<input type="checkbox"/> Outras	<input type="checkbox"/>
Francês	Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mandarim	Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mãe
Pai
Avô

Avó
Neto
Neto

Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:

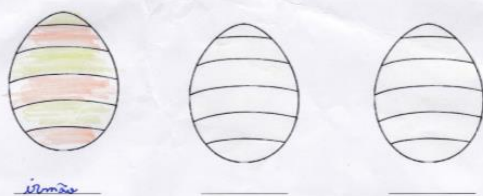
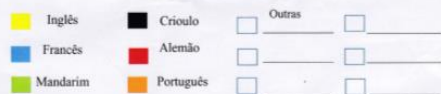
Inglês	Crioulo	Outras	<input type="checkbox"/>
Francês	Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mandarim	Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pai
Mãe
Irmão

Avô
Avó
Neto

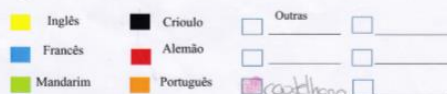
Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:



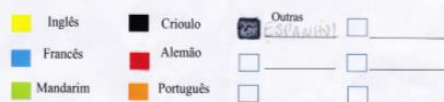
Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:



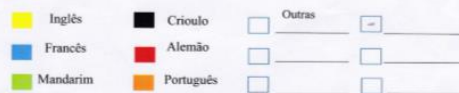
Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:











Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

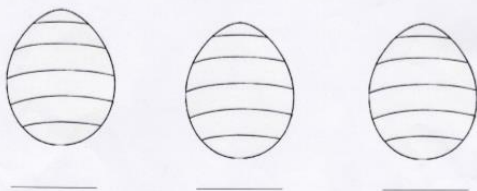
Legenda das cores:



Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.









Legenda das cores:

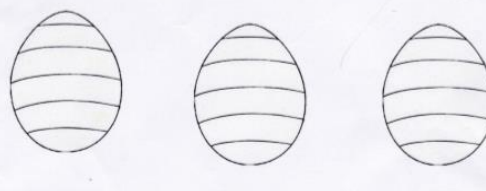
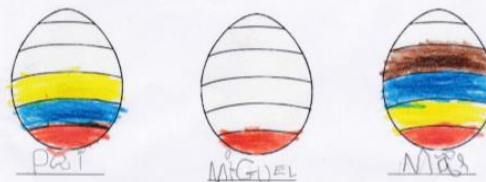
	Inglês		Crioulo		Outras	<input type="checkbox"/>	_____
	Francês		Alemão		Espanhol	<input type="checkbox"/>	_____
	Mandarim		Português	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____



Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.







Legenda das cores:

	Inglês		Crioulo		Outras	<input type="checkbox"/>	_____
	Francês		Alemão		Espanhol	<input type="checkbox"/>	_____
	Mandarim		Português	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____



Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.







Legenda das cores:

	Inglês		Crioulo	<input type="checkbox"/>	Outras	<input type="checkbox"/>	_____
	Francês		Alemão	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____
	Mandarim		Português	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____



Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.













Legenda das cores:

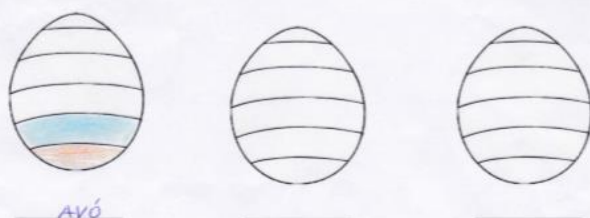
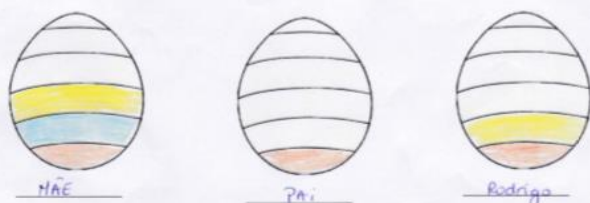
	Inglês		Crioulo	<input type="checkbox"/>	Outras	<input type="checkbox"/>	_____
	Francês		Alemão	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____
	Mandarim		Português	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____



Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.










Legenda das cores:

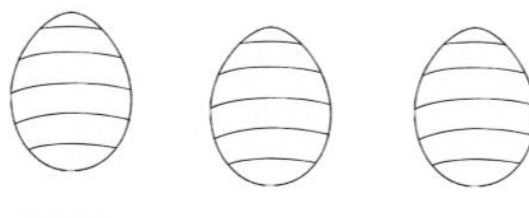
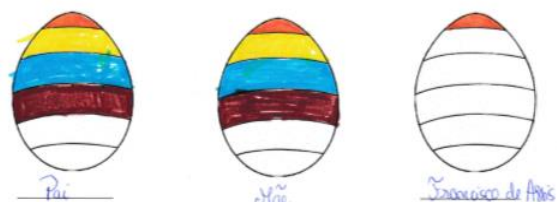
 Inglês	 Crioulo	 Outras	
 Francês	 Alemão		
 Mandarim	 Português		



Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.













Legenda das cores:

 Inglês	 Crioulo	 Outras	
 Francês	 Alemão		
 Mandarim	 Português		



Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.













Legenda das cores:

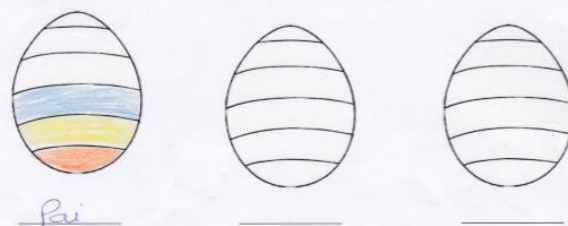
 Inglês	 Crioulo	 Outras	
 Francês	 Alemão		
 Mandarim	 Português		



Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:

 Inglês	 Crioulo	 Outras	
 Francês	 Alemão		
 Mandarim	 Português		




Lusa


Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:


 Inglês	 Crioulo	<input type="checkbox"/> Outras	<input type="checkbox"/>
 Francês	 Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Mandarim	 Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>




Lusa




Galaxina




Ilão

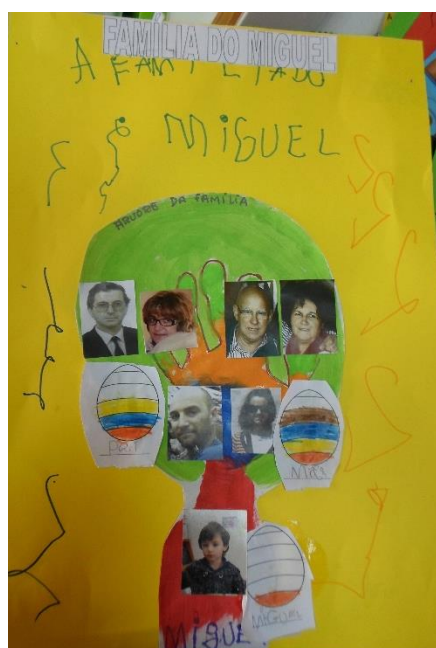


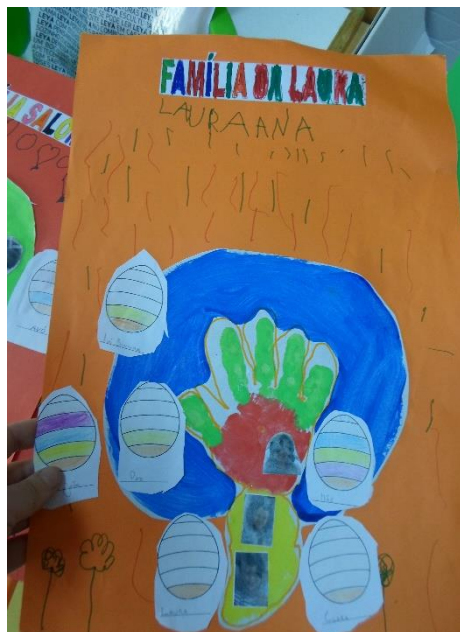
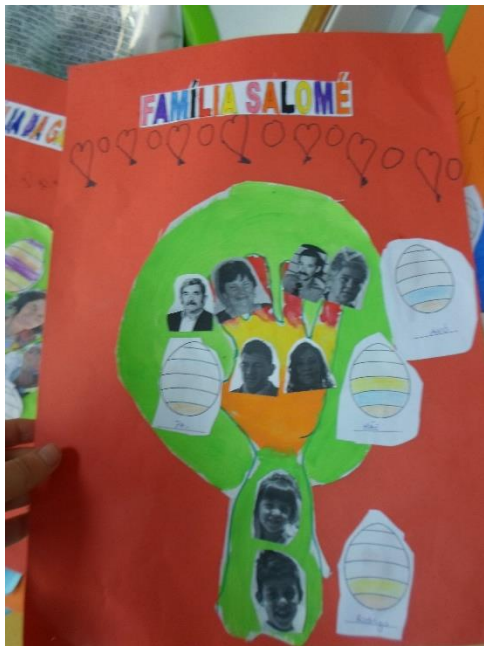
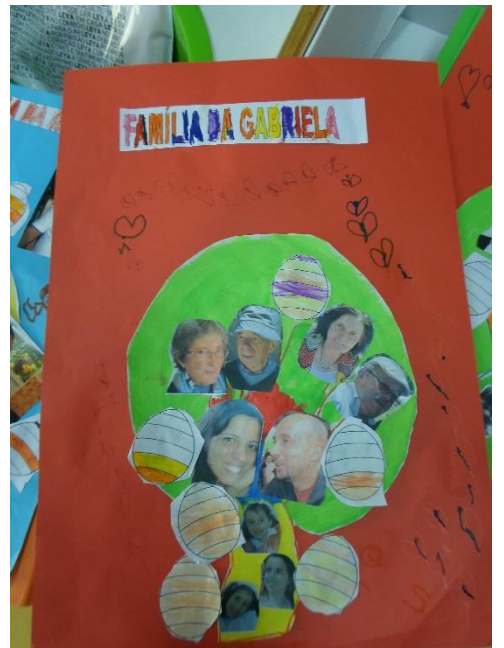
Pai

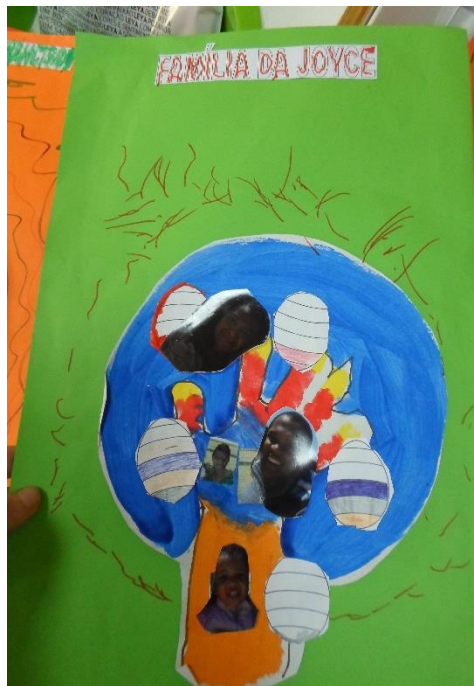
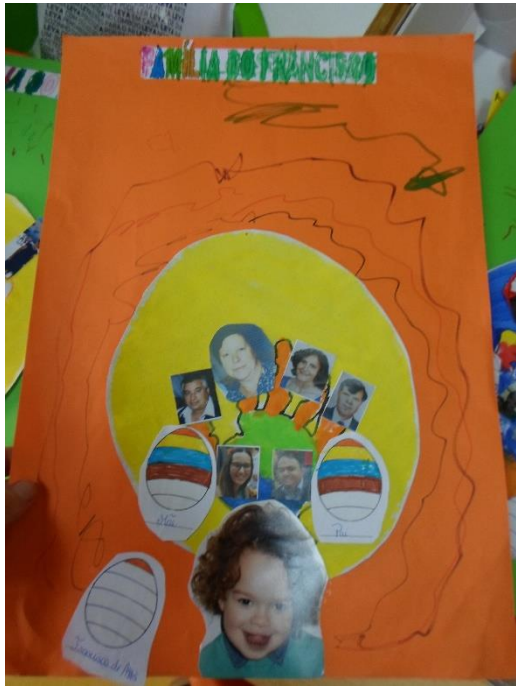




Anexo 10- Árvore genealógica enriquecida







Anexo 11- Alguns registos fotográficos do projeto de intervenção

Sessão I- “A Família do papagaio”



Sessão II- “nós conhecemos muitas línguas”



Sessão III- “os animais falam diferentes línguas”



Sessão V- “As nossas famílias falam muitas línguas”





Anexo 12- Transcrições de todas as sessões

Sessão I: A família do papagaio

Tempo: 34 minutos

- 001 ER: estivemos a construir o aquário na semana passada//qual é o habitat do peixe?
002 J: ahm/água?
003 ER: a água//então e querem ouvir uma história com animais...
004 J: <INT> sim/sim/sim/sim
005 ER: <abana a cabeça afirmativamente> que vivem noutros habitats?
006 TC: sim!
007 J: yeah! que fixe!
008 ER: olhem! //um, dois, três...
009 TC: perninhas à chinês!/ quatro/ cinco/seis /bracinhos como os reis!//sete/oito/nove e a boca não se move!
010 ER: muito bem!/ muito obrigada <a er mostra o livro>
011 J: nós já ouvimos essa história!
012 E: já/ mas vão ouvir agora outra vez que é outra coisa que vamos fazer.
013 ER: vocês têm de estar muito atentos porque no fim vou-vos pedir para recontarem a história.
014 CRS: uuuuuuuuh! <as crianças demonstram uma cara insatisfeita>
015 ER: J se não quiseses recontar/outros meninos recontam!
016 E: ele sabe!/ olha quem!
017 AL: eu já vi essa história.
018 D: então/a história chama-se os ovos misteriosos.
019 T: eu já ouvi essa.
020 D: de que falará a história?/falam só os meninos que não conhecem.
021 J: eu gosto dessa história.
022 A: dos animaiiiis!
023 CRS: eu já vi!
024 ER: quem já ouviu/ está em vantagem porque depois vai saber ...
025 J: <INT> porque não pode dizer/alguns não sabem.
026 E: pois/não convém/ claro.
027 ER: exatamente.
028 A: eu sei!
029 J: mas não podes dizer.
030 ER: a história chama-se: “os ovos misteriosos”/de duas autoras: Luísa Ducla Sorares e Manuela Bacelar// são as autoras deste livro// <baixinho> estão preparados para ouvir?
031 TC: <baixinho> sim!
032 ER: a boca não se move <começa a ler a história>.
033 D: [...] em vez de ser pinto/ é um papagaio <o D chega-se para a frente para ver melhor o livro>
034 D: [...] rastejando uma criatura comprida e sarapintada.
035 MCA: <INT> era uma lagarta!
036 ER: ai!
037 J: <INT> é uma cobra!
038 D: [...] é um crocodilo!

039 T: <ri-se>
 040 F: <admirado> um crocodilooo!! <ri-se>
 041 <Algum burburinho>
 042 ER: olhem/ querem continuar a ouvir?
 043 CRS: queremos!/ sim!
 044 D: [...]é mesmo um pinto!
 045 F: <admirado> Um Pinto?// Yoooo/está gigante!
 046 ER: <Acrésceta à história> Além disso/ o papagaio Tagarelava muito!// O papagaio era muito tagarela.
 047 M: <ri-se>.
 048 T: O que é que é tagarela?
 049 E: <questiona às crianças> O que e que é Tagarela?
 050 ER: Já vamos falar disso/quando acabar a história.
 051 ER: [...] pinto.
 052 F: Não é pinto, é quiri quiqui <refere-se a um livro de literatura infantil>
 053 E: Não/esse é outro.
 054 <as crianças ouvem com atenção a continuação da história>
 055 ER: [...] Somos todos irmãos//Podem repetir.
 056 TC: Somos todos irmãos.
 057 ER: Somos todos diferentes.
 058 TC: Somos todos diferentes.
 059 ER: Há uns que têm bico.
 060 TC: <tom de voz alto> Há uns que têm bico.
 061 ER: Outros que têm dentes.
 062 TC: <tom de voz alto> outros que têm dentes.
 063 ER: Há uns que têm escamas.
 064 TC: Há uns que têm escamas.
 065 ER: Outros que têm asas.
 066 TC: Outros que têm asas.
 067 F: <INT> < diz alto> Têm asas!
 068 ER: Na terra e na água.
 069 TC: Na terra e na água.
 070 ER: Fazemos nossas casas.
 071 TC: Fazemos nossas casas.
 072 ER: Eu só tenho pescoço.
 073 TC: Eu só tenho pescoço.
 074 ER: Eu voo pelo ar <faz gesto de voar>.
 075 TC: Eu voo pelo ar <algumas crianças imitam o gesto da ER>.
 076 ER: Eu nado com quatro patas.
 077 TC: Eu nado com quatro patas.
 078 ER: Eu cá gosto de andar.
 079 TC: Eu cá gosto de andar.
 080 ER: Somos todos diferentes.
 081 TC: Somos todos diferentes.
 082 ER: Mas todos queremos bem!
 083 TC: Mas todos queremos bem!
 084 ER: À boa da galinha.
 085 TC: À boa da galinha.

086 ER: Que é nossa mãe.
 087 TC: Que é nossa mãe.
 088 ER: Vitória/ vitória...
 089 TC: acabou-se a história.
 090 ER: Então/ponham o dedo no ar quem quer <o A levanta o dedo> recontar a história <o A baixa de imediato o dedo>.
 091 <as crianças não demonstram vontade em fazer o reconto da história>
 092 ER: Então a galinha/ sempre que punha um ovo/ o que é que acontecia aos ovos?
 093 J: Roubavam-lhos.
 094 ER: Roubavam-lhos//Muito bem//E o que é que ela pensou?
 095 J: Fugir.
 096 ER: Fugir//Porquê?
 097 J: Porque era uma boa ideia.
 098 ER: Porque era uma boa ideia e porque ela queria ter filhos/não era?
 099 T: Sim.
 100 ER: Muito bem// E então/depois quando ela fugiu o que é que ela fez?
 101 DJ: Um ninho.
 102 T: Muitos ovos.
 103 ER: Como é que era o ninho/lembram-se?
 104 T: Tinha flores.
 105 ER: Tinha folhas, penugens...
 106 DJ: <INT> Tinham paus!
 107 ER: Pronto/fez o ninho// Fez o ninho/ mas de que se lembrou?/Que iria ter muita...
 108 T e DJ: ovos.
 109 ER: Fome// Não foi?/ Então o que é que ela decidiu?
 110 B: Ir buscar comida.
 111 ER: Muito bem// E quando ela voltou o que é que aconteceu?
 112 A: Os ovos partiram!
 113 ER: Não partiram logo// O que é que ela encontrou no ninho?
 114 J: ovos.
 115 I: O papagaio!
 116 D: ovos. Muitos ovos. Eram os ovos dela?
 117 J: Não. Eram ovos de muitas criaturas.
 118 D: Exatamente eram ovos de outros animais. Mas o que é que ela pensou? Mas agora... antes tiravam-me os ovos, agora dão-me ovos? Não foi isso que ela pensou?
 119 T: Sim.
 120 D: E depois? O que é que começou a acontecer?
 121 A: Os ovos partiram.
 122 J: E ela ficou com filhos diferentes.
 123 T: Nasceram animais selvagens.
 124 D: Sim, animais// E que animais eram esses?
 125 J: Cobra!
 126 A: Serpente!
 127 DJ: Crocodilo.
 128 I: Papagaio.
 129 D: O papagaio/o crocodilo/a cobra/...
 130 T: A avestruz!

131 J: O tagarela.
 132 CRS: E o pintainho.
 133 ER: E o pinto/Até que apareceu quem?
 134 MR: O pito!
 135 I: O menino!
 136 ER: O menino/ E o que é que o menino fez?
 137 J: Apanhou o filho para fazer um almoço.
 138 T: Pegou no pintainho.
 139 ER: E o que é que ele ia fazer com o frango?
 140 CRS: Comê-lo//Assá-lo.
 141 ER: E como é que eles resolveram essa situação?
 142 I: A galinha disse que o ia picar.
 143 J: Com os outros animais!
 144 ER: Sim.
 145 J: E o menino riu-se.
 146 ER: O menino riu-se//Como quem/ pensam que eu tenho medo.// Nós temos medo de um frango?
 147 T: Não!
 148 ER: Nós não temos medo de um frango...
 149 E: <INT> Olha mas a E tem.
 150 ER: Sim/ há quem tenha// Mas normalmente as pessoas não têm medo dos frangos e o menino pensou/medo de um frango?// Eu não tenho medo de um frango! /E depois o que é que aconteceu?
 151 J: Fugiu com o frango!
 152 ER: E como resolveram o problema? /Como salvaram o frango?
 153 J: Com os filhos.
 154 E: Com os irmãos.
 155 ER: Com os irmãos// O que é que os irmãos fizeram?
 156 T: A cobra mostrou os dentes!
 157 ER: A cobra mostrou os dentes.
 158 T: O crocodilo estava de boca aberta/ e ele pensou que o ia comer!
 159 D: Vá meninos/está quase a acabar a história.
 160 J: Eu portei-me bem na história.
 161 E: Muito bem.
 162 DJ: E a galinha não conseguia entrar no buraco.
 163 ER: E a galinha não conseguia entrar no buraco/ sim senhor.
 164 J: Porque ela era muito gorda.
 165 ER: E já disseram que a serpente mostrou os dentes// certo?
 166 TC: sim.
 167 ER: E os outros irmãos o que é que fizeram para salvar o frango?
 168 MR: o papagaio disse...
 169 T: <INT> disse que era um ladrão//E depois o menino pensava que era um policia.
 170 D: Exatamente.
 171 DJ: Disse assim/ disse que era um ladrão e que vou-te prender na prisão.
 172 ER: Exatamente// E o menino como é que ficou?/ Ficou muito...
 173 DJ: Com medo.
 174 ER: ficou com medo e...
 175 DJ: fugiu.

176 ER: Agora digam-me uma coisa// os filhos da galinha eram todos iguais?
 177 TC: Naaa!
 178 ER: Então?
 179 F: <Aparentemente distraído> Eram diferentes!
 180 ER: Então o DJ vai-me dizer uma característica do papagaio/ como é que ele era?
 181 To: Colorido.
 182 ER: Era colorido// E mais? [...] E o que é que ele gostava de fazer?
 183 S: Picar.
 184 ER: Picar...
 185 E: Era muito uma palavra que o T perguntou// Era muito... Ta-ga-re-la.
 186 J: Era muito esperto.
 187 ER: Era muito Tagarela.
 188 A: Era muito esperto.
 189 <As crianças estão agitadas e fora dos pufs>
 190 ER: Um/dois/ três...
 191 T: Perninhas à chinês!//Quatro/ cinco/ seis/ bracinhos como os reis! //Sete/ oito/nove e a boca não se move! <voltam aos pufs>.
 192 ER: Só falta uma questão// Porque é que a galinha não abandonou os seus filhos, quando lhe diziam para abandonar os seus filhos?
 193 J: Porque ela não podia abandonar os seus filhos porque ficavam tristes.
 194 ER: E não tinha outra mãe. // E apesar de serem todos diferentes [...] E se eles fossem todos iguais eles teriam resolvido a situação?
 195 J: Sim!
 196 ER: Achas?
 197 J: Picavam!
 198 ER: O Tagarela poderia fazer de ladrão?/O papagaio?
 199 TC: Não!
 200 D: A cobra podia mostrar-lhes os dentes? /Se fosse o pinto...
 201 T: <baixinho> não!
 202 J: Porque os pintos não têm dentes!
 203 ER: Exatamente.
 204 F: Têm bico.
 205 DJ: E os crocodilo não pode ser os pintos porque os pintos não têm dentes afiados.
 206 ER: Sim// Então não foram essas diferenças que ajudaram o frango a não ser morto/ a não ser assado pelo menino?
 207 J: Não/ o filho da galinha/ da galinha a ser morto/ porque se fosse morto já não tinha filho.
 208 ER: Pois...
 209 DJ: <INT> E ele não foi morto porque o papagaio disse:// tu és ladrão eu vou-te por na prisão.
 210 ER: Então e agora querem saber quem é que eu conheci este fim de semana?
 211 J: Quem o Tagarela?
 212 E: Manuel! Ora senta bem.
 213 ER: Quem é que será que eu terei conhecido no fim de semana?
 214 TO: A galinha.
 215 ER: A galinha? Será que foi a galinha?
 216 DJ: Naa!
 217 J: Ou foi o pass... o pássaro?

218 ER: qual pássaro?
 219 J: O papagaio!
 220 DJ: Ou foi o crocodilo.
 221 ER: O papagaio// O J acertou//E querem saber o que é que ele me disse?
 222 DJ: Papagaio.
 223 ER: Ele disse-me que tal como vocês sabem ele gosta muito de tagarelar// O Tiago há bocadinho perguntou o que é que era tagarelar.
 224 J: É ser muito esperto!
 225 ER: Não// Dedo no ar quem... <alguns dedos no ar>
 226 E: Mas oh ER a MR disse logo/ eu sou uma tagarela//O que é que é ser tagarela?
 227 J: É ser esperto.
 228 E: Não.
 229 MR: É falar muito <faz o gesto de falar com a mão/Olha para a ER e sorri>.
 230 ER: Exatamente!/ Então o nosso papagaio é um tagarela.
 231 J: Por falar muito!
 232 ER: E sabem o que é que ele me disse?
 233 J: Porque quando as pessoas dizem alguma coisa ele fala logo.
 234 ER: Exato// [...] Ele disse-me que ia viajar por quatro países diferentes!/ Quatro! /E que iria tagarelar com os outros animais.
 235 J: Mas era para a Austrália.
 236 ER: Eu fui ao meu mail no fim de semana/ e o que é que eu encontrei?// Um mail dele!/ E então/ele enviou-me a fotografia dele porque ele não pode vir cá já/ porque anda a viajar// Mas mais tarde/ ele prometeu-me que viria cá//Querem conhecê-lo?
 237 TC: Sim.
 238 ER: Aqui está o Tagarela (mostra a fotografia do papagaio).
 239 J: Ah!/ Já vi esse! /Já vi esse/ já vi isso/ na outra sala!
 240 ER: Achas?
 241 J: Sim!/ Já vi mesmo.
 242 E: Era parecido/desculpa// Era do Mozart/ Era o Papagueno e a Papaguena.
 243 ER: Este é igual?//Este não pode ser igual.
 244 E: Este não é igual.
 245 EC: Este é o Tagarela/ aquele era o Papagueno.
 246 ER: Este chama-se Tagarela//E então/eu fui ao meu mail e o que é que encontrei? //Um papagaio-mail dele//Querem ouvir o que é que ele nos disse?
 247 J: <INT e diz rápido> sim/sim/ sim.
 248 TC: <baixinho> Sim. <O F já não está a prestar atenção ao que está a ser dito/ está deitado no puf>
 249 <Inicia-se a gravação do papagaio>
 250 <O F levanta-se de imediato>
 251 <Várias crianças dão gargalhadas ao ouvirem a voz dele pela primeira vez e não ouvem o que a voz do papagaio diz>
 252 ER: Olhem/ouviram o que o Tagarela disse?
 253 TC: Não.
 254 CRS: Outra vez!
 255 ER: Agora temos de fazer silêncio para perceber o que ele diz.
 256 E: eu percebi que ele gosta muito de viajar.
 257 J: eu também percebi isso.
 258 EC: Pois/mas temos de ouvir o resto.

259 <Ouvem novamente a gravação>
 260 <soltam-se alguns risos>
 261 F: É o pateta!/ É o Pateta!
 262 DJ: Ele disse desenho!
 263 ER: O que é que ele pediu?
 264 CRS: um desenho!
 265 ER: um desenho... sobre o quê?
 266 CRS: Da família.
 267 ER: Sobre a história que estivemos a ouvir/Sobre a história da sua família.
 268 I: Queremos ouvir outra vez.
 269 F: Outra veezz!
 270 D: Outra vez?/ Mas têm de estar em silêncio!
 271 L: Não estava a ver.
 272 E: Não estavas a ver?/ Não é a ver/ é a ouvir.
 273 ER: E ele disse-me outra coisa!// Disse que à tarde/ na hora do almoço quando eu
 for almoçar/ vai-me enviar outro mail.
 274 J: Mas ele não tem computador!
 275 ER: Tem/ tem! //Claro que tem computador.
 276 E: Quê? /Eles agora/os papagaios já têm! //Isso era antigamente!
 277 ER: Olha J/ mesmo que não tivesse existem computadores na biblioteca/ nos
 cafés...
 278 J: Mas é a pagar!
 279 ER: É a pagar/ mas ele tem dinheiro!
 280 E: Olha/ no imaginário pode-se tudo/ não pode?
 281 <As crianças estão novamente agitadas>
 282 <Inicia-se a gravação e as crianças param>
 283 J: <alguém fala enquanto a gravação está a decorrer> deixa ouvir!
 284 ER: <pede que respondam ao papagaio> pode ser ou não?
 285 TC: Sim!
 286 T: Ele disse que gostava muito de passear e falar!
 287 DJ: E da Cristiana.
 288 J: Eu gostava de ir à França.
 289 ER: Boa.
 290 E: Olha/ não sei se é os países onde ele foi!

Sessão II: Nós conhecemos muitas línguas

Tempo: 2 minutos (a bateria da máquina falhou e a estagiária cooperante só gravou este bocadinho)

291 <Como as crianças levaram esta atividade como um jogo, apenas participam neste
 momento os meninos>
 292 <Ouvem a gravação em crioulo>
 293 <JY levanta e desce a raquete>
 294 CRS: Baixa.
 295 I: <baixa a raquete do TO>
 296 <inicia-se a gravação em Francês>
 297 T e A: <levantam a raquete bem alto>
 298 M: <levanta a raquete>
 299 TO: <levanta a raquete>

300 J: <Já tem a raquete levantada>
 301 JY: <levanta a raquete mas está um pouco distraído>
 302 <O MC não participa>
 303 <Inicia-se a gravação em Mandarin>
 304 A: <Baixa a raquete>
 305 J: Para baixo!
 306 I: <Baixa a raquete do TO>
 307 J: Para baixo! M para baixo.
 308 M: <baixa a raquete>
 309 J: <brinca com a raquete.
 310 ER: Está a falar a mesma língua?
 311 TC: Não!
 312 ER: Então é para cima.
 313 TC: <levantam as raquetes>.
 314 JY: ahm/ahm/ é chinês! Levanta a raquete.
 315 <Inicia-se a gravação em inglês>
 316 TC: <levantam as raquetes>
 317 ER: muito bem!/ Então estivemos a ouvir quantas línguas diferentes?
 318 J: Quatro!
 319 C: Três/três.
 320 ER: Quatro//Com a nossa quantas são?
 321 <SIL>
 322 ER: Qual é a nossa língua?
 323 CRS: Português.
 324 ER: Português// Muito bem.
 325 J: <Reflete sobre as línguas que são faldas pelas crianças do grupo> Ahm/ahm/ a única que é diferente é a do JY.
 326 ER: A do JY... exatamente a do JY
 327 F: <INT> E/e/é diferente/é de mim.
 328 ER: O JY fala mandarim, não é?
 329 CRS: Sim.
 330 ER: Já falamos aqui.
 331 ER: [...] vou ter que chamar o papagaio?
 332 TC: Sim.
 333 MC: Sim/sim/sim <levanta-se da cadeira e pula>
 334 [...] <o papagaio despede-se>.
 335 TC: Até amanhã.
 336 J: Adoramos as tuas visitas.
 337 ER: Ok// Eu vou-lhe dizer/eu vou-lhe dizer e pode ser que ele amanhã diga mais qualquer coisa.
 338 I: Mas amanhã eu não posso vir cá.
 339 ER: Não podes vir cá amanhã?
 340 I: Não.
 341 E: Pois/ela amanhã tem uma consulta/mas
 342 ER: <INT> Eu vou-lhe dizer.
 343 E: <diz à estagiária> pergunte-lhes que eles gostariam que ele viesse cá um dia.
 344 ER: <acena com a cabeça> olha/ digam-me uma coisa/ vocês gostavam que ele viesse cá um dia?

- 345 CRS: <baixinho> sim.
346 ER: BEM, SE NÃO quiserem ele não vem.
347 J: <grita> Sim.
348 TC: sim.
349 ER: Ok, eu hoje vou-lhe enviar um papagaio-mail para ele marcar na sua agenda para vir cá.
350 JO: Fixe.

Sessão III
Os animais falam diferentes línguas
Tempo: 32 minutos

- 351 ER: Olhem/vocês ontem estiveram a utilizar estas raquetes <mostra a raquete> não foi?
352 CRS: Sim.
353 ER: Porque é que utilizaram uma raquete destas e não uma outra?
354 J: Pa... pa... Para baixar e pa bater para cima/porque ahm para mudar ahm... as línguas.
355 ER: E qual é a forma desta raquete? <as crianças olham com atenção>
356 M: Uma bola
357 E: Não
358 CRS: Um ovo
359 J e MC: E um pau!
360 ER: E um pau. <as crianças ouvem com atenção> Eu ontem não vos expliquei que este... que estes eram os ovos da galinha//Perceberam? <grande parte do grupo acena afirmativamente com a cabeça> Mas isto tem realmente o formato do ovo da galinha// Agora...
361 J: <INT> A...que é azul.
362 E: J fala baixo.
363 ER: Exatamente//De que cor eram os ovos da galinha?
364 CRS: Amarelos
365 A: Vermelho
366 ER: Muitas cores
367 M: <IND> Verdes.
368 J: Cor-de-rosa.
369 ER: Muitas cores.
370 I: <admirada> Cor de rosa?
371 J: Sim.
372 ER: E sabem...
373 C: Havia um.
374 ER: Muitas cores// E sabem porque é que/ uhm os ovos eram coloridos?/ <as crianças ouvem com atenção> Podiam ser todos iguais como os ovos da galinha...
375 J: <levanta o dedo> Porque eram de outros animais.
376 ER: Porque eram de outros animais/também.../MAS porque... Estamos/ ontem estivemos a falar sobre o quê?
377 <SIL>
378 ER: Estivemos a ouvir...
379 J:Sobre as famílias/
380 ER: Sobre a família/ da galinha...
381 J: <INT> e sobre as casas.

382 ER: Sim/ E mais?
 383 T: <diz sobressaltado> Das línguas!
 384 ER: <aponta para o Tiago> SOBRE AS LÍNGUAS/Muito bem// E vocês/acham
 que existe só uma língua?
 385 MA: Não/existe muitas línguas
 386 ER: <aponta para a M> Existem muitas línguas// E devemos não respeitar a
 língua/por exemplo/ do J?
 387 <as crianças acenam negativamente com a cabeça>
 388 J: <tira o dedo da boca> Não/devemos respeitar/
 389 ER: Devemos RES-PEI-TAR// Porquê?
 390 J: Porque... porque ele assim fica triste/ se nós não respeitarmos ele fica triste.
 391 ER: Exatamente//Agora imaginem que vocês iam para o país dele
 392 MA: Ele fala Chinês
 393 J: Eu não percebia nada
 394 ER: Não percebiam nada/sim
 395 MC: <INT> Nem eu!
 396 J: Porque eu só percebia <imita o mandarim>
 397 ER: <INT> olha/ não percebiam nada/
 398 <as crianças riem-se>
 399 E: Chiu/ quem é que não está a saber estar aí?
 400 ER: Não percebiam nada/Muito bem/ olhem...
 401 MA: <raciocina em voz alta> não percebíamos nada e depois...
 402 ER: <INT> Não percebíamos nada e depois?
 403 J: Nós dizíamos não percebemos nada e ele ficava triste
 404 <as restantes crianças ouvem com atenção>
 405 ER: <refere-se ao menino que fala mandarim> E achas que ele ia perceber aquilo
 que disseste?
 406 CRS: Não.
 407 J: Ia perceber.... Olha e se eu perguntasse o nome dele e ele dizia <imita
 novamente o mandarim>
 408 R: <ri-se>.
 409 ER: Ele não ia perceber//então o que devemos fazer sempre?
 410 J: unm/respeitar?
 411 ER: Devemos respei...
 412 J: <INT> Respeitar as línguas de todos
 413 ER: Respeitar as línguas de todos
 414 MA: Dos chineses, dos brasileiros...
 415 ER: <INT> E MAIS DO QUE ISSO
 416 DJ: Temos... ahm
 417 J: <INT> Eu já respeitei uma língua do espanhol
 418 ER: Já respeitaste a língua espanhola
 419 MI: Eu já fui a Espanha
 420 T: Eu já respeitei todas as línguas
 421 MA: Eu já fui a Inglaterra
 422 <algum burburinho>
 423 ER: Olhem/a MA já foi a Inglaterra/Soubeste falar...
 424 J: <INT> Eu já fui a espanha! <aponta para a estagiária>

425 A: <levanta o dedo> Posso dizer uma coisa?/A minha irmã também já foi a Inglaterra
 426 ER: Já foi a Inglaterra
 427 MC: <INT> Eu já foi/já fui/ahm
 428 MA: Fui visitar a minha prima e a minha avó
 429 MC: <olha para o J e não acaba a frase> ahm
 430 J: ahm... À Rússia?
 431 MC: Não <abana a cabeça negativamente>
 432 A: Eii!/Eu já fui à Rússia
 433 J: uhm
 434 MC: <mantém o dedo no ar> eu já fui à América
 435 <a R levanta-se>
 436 J: <indignado> À América?
 437 ER: E olhem/ e...
 438 J: À América? Isso é um país?
 439 MCA: < levanta o dedo> Eu já fui ao Porto
 440 ER: <aponta para o MCA> E o Porto/ o Porto é um país?
 441 CRS: É
 442 MC: Já fui
 443 TO: Já fui ao benfica
 444 T: O Portugal é um país
 445 <as crianças começam a ficar agitadas>
 446 ER: Olhem/agora uma coisa muito/muito importante
 447 <IND>
 448 [...]
 449 ER: Eu só quero saber... a MA disse que já foi a Inglaterra
 450 J: <INT> Espanha
 451 ER: O J foi a Espanha
 452 [...]
 453 ER: E lá/ falava-se português?
 454 J: Não/Falava-se outras línguas
 455 ER: Outras línguas
 456 J: Como espanhol
 457 ER: Então/é muito importante
 458 [...]
 459 T: Já fui à China
 460 ER: É muito importante que saibamos falar outras línguas para além da nossa/não é?
 461 CRS: Sim.
 462 SA: Porque nós temos de aprender com os outros.
 463 ER: Exatamente
 464 DJ: <INT> E também as línguas do chinês
 465 ER: E também as línguas dos chineses
 466 J: <INT> Ou podemos ir visitar uma escola dos chineses na Espanha
 467 E: O J entrou numa de portugueses/não foi?
 468 ER: Exatamente
 469 E: A nossa escola é de meninos portugueses e o JY está cá
 470 J: Para aprender a falar português

471 ER: Então devemos respeitar todas as línguas/todas as culturas/não é?
 472 DJ: Eu sei dizer uma língua
 473 J: Nós devemos respeitar todas as línguas do mundo
 474 ER: Exatamente
 475 DJ: Eu sei/ ahm
 476 ER: Que é para eles também respeitarem a nossa
 477 DJ: Eu sei uma língua!
 478 ER: tu sabes?/ < DJ afirma com a cabeça> Diz
 479 DJ: Allo
 480 ER: Hello// olhem o DJ sabe dizer hello em inglês
 481 J: <INT> Eu consigo contar/ ahm/ consigo contar em in/ em inglês
 482 C: Eu também sei
 483 T: <levanta-se> Eu consigo contar até 10 em inglês
 484 MR: Eu também!
 485 T: One/ two/three/ four/ five/six/ seven/ eight/nine/ tem
 486 ER: Muito bem MA/ e tu?/ o que querias dizer?
 487 <as crianças começam todas a contar em inglês>
 488 ER: olhem/vamos ouvir a MA
 489 MA: <IND> e ela é inglesa
 490 ER: Muito bem/ e querem saber uma coisa?// eu ontem à noite não tinha nada para
 fazer/ fui à internet/ e não é que tinha outro papagaio-mail do Picas Tagarela?// [...]
 Vocês querem ouvir?
 491 CRS: Sim
 492 J: Não.
 493 [...]
 494 <as crianças estão a conversar enquanto a ER vai colocar a gravação>
 495 <ouve-se a gravação do papagaio>
 496 MR: < vira-se para trás ao ouvir o som do papagaio>
 497 CRS: <espreitam para as colunas ao ouvirem o som do papagaio>
 498 <durante a gravação todas as crianças estão caladas a ouvirem o desafio lançado
 pelo papagaio>
 499 Picas Tagarela: [...] Estão preparados?
 500 TC: Sim
 501 CRS: <riem>
 502 Picas Tagarela: Mesmo?
 503 TC: <baixinho> sim
 504 Picas Tagarela: Então bora lá
 505 [...]
 506 <a organização do grupo é alterada>
 507 [...]
 508 <as crianças estão sentadas em cadeiras e fazem uma meia lua>
 509 ER: Quem é que aqui sabe falar outras línguas?
 510 J: Eu sei falar só chinês.
 511 ER: Dedos no ar.
 512 CRS: <levantam o dedo>
 513 MA: Eu sei falar inglês
 514 ER: <admirada> Só estes meninos? O Tiago sabe falar inglês/que eu sei
 515 TO: E português?

516 ER: Português é a nossa língua
 517 T: Toda a gente sabe
 518 [...]

519 DJ: Eu sei falar inglês
 520 ER: O DJ sabe falar inglês/ e mais?
 521 CRS: <falam ao mesmo tempo>
 522 [...]

523 ER: Ontem estivemos a ouvir... que línguas é que falamos ontem?
 524 T: Espanhol, inglês, francês
 525 A: <INT> chinês
 526 ER: Não foi espanhol// inglês/francês
 527 A: Chinês
 528 T: <olha para o A> chinês!
 529 A: É o que eu disse
 530 T: Português
 531 ER: E/ não foi português// Foi uma língua que/ nós até chamamos o A... qual foi?
 532 A: Crioulo.
 533 ER: <aponta para o A> diz
 534 A: Crioulo.
 535 ER: Crioulo// então vocês ontem ouviram palavras em quantas línguas diferentes?
 536 CRS: Quatro.
 537 ER: Quatro línguas diferentes
 538 MR: <INT> E com a nossa cinco
 539 J e MA: <têm dedo no ar para falar>
 540 ER: J
 541 J: Eu sei falar brasileiro e chinês
 542 A: <Vira-se para o J e ri-se>
 543 ER: Então quase todos nós sabemos falar outras línguas, não é verdade?
 544 [...]

545 ER: é preciso ouvir outra vez o desafio do papagaio?
 546 CRS: Sim.
 547 <algumas crianças estão distraídas>
 548 <a ER põe o som do papagaio a dar>
 549 TC: <param o que estavam a fazer e ouvem com atenção o papagaio>
 550 A e J: <comentam o que o papagaio diz>
 551 [...]

552 Picas Tagarela: Estão preparados?
 553 TC: Sim.
 554 ER: Então bora lá. Vamos ouvir.
 555 [...]

556 <ouvem o som natural do cão>
 557 CRS: é o cão.
 558 ER: Como é que faz este animal?
 559 TC: <em uníssono> cão.
 560 ER: Qual é o som dele?
 561 TC: <reproduzem a onomatopeia do cão>
 562 ER: Muito bem!//Agora vamos ouvir outro animal
 563 <a estagiária coloca o som natural do galo>

564 TO: <muito rapidamente> um galo!
 565 ER: Como é que faz o galo?
 566 TC: <reproduzem a onomatopeia do galo e estendem o som por algum tempo>
 567 MR: <reproduz o som novamente após todos se calarem>
 568 E: Oh J/não é preciso exagerar!
 569 <A ER coloca o som da ovelha>
 570 CRS: A ovelha
 571 ER: Como é que faz a ovelha?
 572 TC: <reproduzem a onomatopeia da ovelha>
 573 ER: Muito bem// Agora este
 574 <SIL>
 575 <ouvem o som natural da vaca>
 576 TC: Uma vaca <algumas crianças levantam-se para dizer o nome do animal>
 577 ER: Como é que faz a vaca?
 578 TC: <reproduzem a onomatopeia da vaca>
 579 ER: Muito bem// Então vamos ouvir novamente o Picas Tagarela
 580 <SIL>
 581 <ouve-se o som do papagaio>
 582 Picas Tagarela: [...] perceberam?
 583 TC: sim
 584 Picas Tagarela: Todos estão preparados?
 585 MR: sim.
 586 ER: Perceberam?/ Vão ouvir agora as vozes dos animais em diferentes línguas//
 587 J: <bate numa criança>
 588 ER: <troca o J com o MCA> Vamos ouvir os sons dos animais em diferentes línguas// vocês disseram que o cão faz...
 589 TC: <reproduzem a onomatopeia do cão>
 590 ER: A vaca faz...
 591 TC: <reproduzem a onomatopeia da vaca>
 592 ER: E a ovelha faz...
 593 TC: <reproduzem a onomatopeia da ovelha>
 594 ER: E o galo faz...
 595 TC: <em tom de voz elevado reproduzem o som do galo>
 596 ER: Será que nas outras línguas eles fazem igual?
 597 TC: <baixinho> não.
 598 ER: Não?/ <admirada> porquê?
 599 ER: Vamos ouvir.
 600 J: <indignado> Porque diz noutra língua.
 601 ER: Vamos ouvir então o primeiro animal.
 602 <ouvem a onomatopeia do cão em mandarim>
 603 J: Está a dizer não!
 604 <ouvem a onomatopeia do cão em francês>
 605 CRS: tentam reproduzir.
 606 DJ: <continua a tentar reproduzir o som>
 607 E: Oh DJ!
 608 <DJ cala-se>
 609 <ouvem a onomatopeia do cão em crioulo>
 610 ER: conseguiram perceber... o som que foi feito é igual ao que fazemos?

611 TC: Não.
 612 ER: [...] qual era o animal?
 613 TC: Cão.
 614 T: Era o cão este som.
 615 ER: [...] Era o...
 616 TC: cão.
 617 ER: O cão// conseguiram perceber em que língua é que ele falou primeiro/e depois a seguir/ e
 618 T: <INT> Inglês!
 619 ER: Vamos ouvir outra vez/ que eu ajudo-vos?
 620 J: Vai ser inglês.
 621 TO: <diz alto> Em português
 622 [...]
 623 <ouvem os sons dos animais em diferentes línguas>
 624 ER: Então como faz o cão na língua do J?
 625 J: unm/ em crioulo.
 626 T: <reproduz um som parecido à onomatopeia em mandarim>
 627 <começam a ouvir as diferentes onomatopeias do galo>
 628 ER: Qual é o som deste animal?
 629 M: Galo!
 630 [...]
 631 <Ouvem novamente onomatopeia do galo em crioulo>
 632 CRS: galo.
 633 ER:É o galo// em que língua?
 634 T: <diz rapidamente> chinês!
 635 C: Francês!
 636 A: Crioulo.
 637 ER: Crioulo//Muito bem
 638
 639 >
 640 ER: E aqui? <questiona em que língua está a onomatopeia escutada>
 641 T: Chinês!
 642 ER: Muito bem Tiago
 643 T: À primeira!
 644 J: Como é que ele sabia?
 645 <ouvem a onomatopeia do galo em francês>
 646 ER: E aqui?
 647 J: brasileiro!
 648 T: Brasil
 649 TO: <diz rapidamente> Português
 650 MR: Inglês
 651 J: Francês
 652 ER: Francês
 653 <ouvem a onomatopeia do galo em inglês>
 654 T: Espanhol!
 655 A: Inglês <levanta-se>.
 656 IM: Inglês
 657 M: Inglês

658 A: Fui eu que disse primeiro.
 659 ER: Agora...
 660 <ouve-se a onomatopeia da ovelha>
 661 A: <levanta-se> va/ vaca
 662 CRS: Vaca.
 663 TO: Português!
 664 ER: Poderia ser português mas neste caso
 665 T: Crioulo!
 666 R: Espanhol.
 667 ER: é
 668 T: <INT> Crioulo.
 669 ER: crioulo.
 670 <Ouvem a onomatopeia da ovelha em francês>
 671 CRS: <discutem entre si>
 672 I: é francês.
 673 <ouvem a onomatopeia da ovelha em inglês>
 674 CRS: <dão várias hipóteses até acertarem>
 675 <ouvem a onomatopeia da ovelha em mandarim>
 676 CRS: <tentam adivinhar> <alguma confusão na sala>
 677 ER: agora vão ouvir até ao fim/mas não me vão dizer/vão só ouvir
 678 <SIL>
 679 <ouvem a onomatopeia da ovelha em francês>
 680 J: < ao ouvir a onomatopeia em mandarim> Esta é em chinês
 681 ER: Agora é que vos vou pedir para me dizerem em que língua é/olhem/mas
 sempre dedos no ar
 682 <ouvem onomatopeia da ovelha em francês>
 683 T: <diz rapidamente> português
 684 CRS: <estão com os dedos no ar>
 685 T: inglês.
 686 A: Francês.
 687 ER: chiu <a estagiária não dá importância ao que dizem para que cumpram a regra
 do dedo no ar>
 688 ER: É dedos no ar.
 689 J: Eu já estava com o dedo no ar
 690 ER: <INT> Chiu/ M
 691 J: Eu já estava com o dedo há muito tempo.
 692 ER: <olha para o M>
 693 M: Espanhol
 694 ER: Não// Não temos espanhol// diz J
 695 J: uhm/uhm/ brasileiro
 696 <o A mantém o dedo no ar>
 697 ER: A!
 698 A: Chinês.
 699 ER: Não// MCA!
 700 MCA: Espanhol
 701 ER: Não/Diz DJ
 702 J: Inglês?
 703 ER: Fran...

704 CRS: cês!
 705 J: yeh! Fui eu que disse.
 706 ER: Agora vamos ouvir o seguinte/ agora já não pode ser francês/pois não?// já saiu
 707 <ouvem a onomatopeia da ovelha em inglês>
 708 T: <diz rapidamente> Crioulo!
 709 ER: Chiu.
 710 CRS: <Têm o dedo no ar>
 711 ER: <escolhe dizendo baixo> MR.
 712 CRS: <desiludidas por não serem elas> oh.
 713 J: Eu estou com o dedo no ar.
 714 MR: pode ser/ ahm... porque é que está em inglês?
 715 ER: <aponta para a MR> Inglês?
 716 MR: <faz o sinal de “like” com a mão e sorri>
 717 ER: Está certo!
 718 MR: <Vira-se para os colegas e sorrindo levanta o braço>
 719 ER: Agora vamos ouvir o que vem a seguir.
 720 <algumas crianças ainda mantêm o dedo no ar>
 721 T: Nunca mais falo.
 722 <ouvem a onomatopeia da ovelha em mandarim>
 723 CRS: <levantam os dedos>
 724 ER: E esta?
 725 T: <diz sem ER lhe dizer para falar> francês!
 726 J: <faz um gesto de desânimo com o corpo> oh.
 ER: Não se diz sem eu dizer para falar.
 727 TO: Português!
 728 ER: A
 729 T: Inglês
 730 ER: <ajuda as crianças> é a língua do JY// podem dizer
 731 TC: Chinês
 732 J: Porque é que eu nunca posso dizer?
 733 ER: Pudeste dizer agora.
 734 <ouvem a onomatopeia da ovelha em crioulo>
 735 CRS: <levantam algumas hipóteses ao mesmo tempo>
 736 ER: é parecido com o português/por isso é o...
 737 CRS: Crioulo
 738 <ouvem as onomatopeias da vaca em diferentes línguas>
 739 CRS: <À medida que vão ouvindo as onomatopeias tentam adivinhar em que língua são reproduzidas>
 740 ER: Vamos ouvir outra vez sem comentários.
 741 <ouvem novamente as onomatopeias da vaca em diferentes línguas>
 742 <O A mantém o dedo no ar>
 743 C: Tenta reproduzir.
 744 T: <ao ouvir a onomatopeia em francês> Francês
 745 ER: <depois da gravação terminar> E então/ vamos ouvir
 746 ER: <põe apenas a onomatopeia da vaca em mandarim> Qual é esta língua?
 747 AL: Português!
 748 MA: Chinês!
 749 MA: Chinês//Muito bem MA/ É muito diferente da nossa língua?

750 J: aquilo não parecia chinês, parecia...
 751 ER: Então o que é que parecia?
 752 J: Parecia-me uma língua estranha.
 753 [...]
 754 J: <vira-se para o colega> não percebi chinês.
 755 <ouve-se a onomatopeia da vaca em francês>
 756 ER: E esta?
 757 C: Português.
 758 ER: Pode ser/pode ser português
 759 J: Mas não é português.
 760 A: Crioulo.
 761 J: <INT> É crioulo.
 762 ER: Também não é. O menino que estava a falar é... o menino que estava a falar é francês <a ER esquece-se que o papagaio tinha dito que encontrou vários animais>
 763 J: <INT> Era um menino ou era um animal?
 764 ER: Era um papagaio menino// Mas vocês também disseram que a vaca faz muuu/não é?
 765 CRS: Sim
 766 <ouvem a onomatopeia da vaca em crioulo>
 767 A: Vaca.
 768 ER: Sim/é a vaca// Em que língua?
 769 J: Português/eu acho que sim
 770 ER: Poderia ser português
 771 T: <INT> Crioulo!
 772 ER: Mas é crioulo//Mas nós em Portugal também dizemos que a vaca faz como?
 773 J:<INT> Mas nós falamos crioulo
 774 ER: Nós falamos crioulo também
 775 J: O português é crioulo
 776 <ouvem a onomatopeia da vaca em inglês>
 777 ER: aqui é em inglês/ só que em inglês/ eles também dizem muuu/mas o som da ovelha em inglês como é que é?
 778 T: Miiii.
 779 [...]
 780 ER: <reproduz o som da ovelha em inglês>
 781 ER: [...] Vocês sabem/porque é que/ nas outras línguas/ os sons dos animais são diferentes?
 782 J: uhm/ porque eles são de outra terra?
 783 ER: São de outros países/sim
 784 J: Ou podem ser de outra língua!
 785 ER: Têm outra língua/exatamente
 786 J: A língua que vai falar
 787 ER: Tiago/como é que dizemos bola/em inglês?
 788 T: Ball
 789 ER: Ball
 790 ER: Como é que dizemos 1 em inglês?
 791 CRS: One.
 792 J: Eu sei! Porque a minha mana já me ensinou.
 793 DJ: <tenta contar em inglês embora a sua pronúncia não seja muito correta>

794 ER: <ajuda-o a melhorar>
 795 [...]
 796 ER: Então/com os sons dos animais/ isso também acontece/ e há línguas que são parecidas com a nossa língua/não há?// como é que é o som da vaca em francês?
 797 CRS: Tem reproduzir o som da vaca em francês.
 798 ER: Muuu// Como é que é o som da vaca em português?
 799 CRS: Muuu.
 800 ER: Como é que é o som da ovelha em português?
 801 TC: Meeee.
 802 ER: Como é que é o som da ovelha em inglês?
 803 CRS: meee.
 804 ER: <corrige> bahhh.
 805 <as crianças estão agitadas>
 806 ER: Depois voltámos a conversar sobre isto.

807 À tarde

808 Tempo:

809 ER: [...] Então/ o que é que estivemos a fazer de manhã?
 810 A: Estivemos a brincar
 811 T: A ouvir outras línguas dos animais
 812 A: Teatro//fomos ao teatro
 813 ER: Sim// E gostaram de ouvir as outras línguas dos animais?
 814 TC: Sim.
 815 MR: <diz rapidamente e alegremente> Vem o papagaio Picas!
 816 ER: Olhem/ porque é que será...
 817 [...]
 818 ER: Então/ como vocês disseram/ de manhã estivemos a ouvir as diferentes línguas dos animais// Vocês querem saber qual o nome que nós damos aos sons que reproduzimos dos animais?/ que dizemos/ por exemplo/ o cão faz au-au/
 819 C: <imita o som do cão>
 820 ER: Qual é o nome que damos a isso?/ querem saber?
 821 CRS: Sim.
 822 T: Eu sei dizer cão em inglês
 823 C: au au
 824 ER: Sim/ ouvimos o au/au/ouvimos o mee/ ouvimos o meeeee/ ouvimos em várias línguas/não foi?
 825 TC: Sim <as crianças escutam com atenção>
 826 ER: Então a esses sons que nós reproduzimos/que nós dizemos/chamam-se// o-no-ma-to-peí-as
 827 CRS: hum?
 828 E: É muito complicado
 829 CRS: <tentam repetir a palavra>
 830 E: <as crianças repetem-na> O- NO- MO-TO-PEI-AS
 831 ER: O-NO-MA-TO-PEI-AS
 832 J: onomatopeias!
 833 T: Eu sei dizer sozinho!
 834 J: Onotopeias!
 835 ER: Onomatopeias

836 ER: Ora digam!/O...<bate uma palma>
 837 TC: O <batem uma palma>
 838 ER: NO <bate uma palma>
 839 TC: NO <batem uma palma>
 840 ER: MA <bate uma palma>
 841 TC: MA <batem uma palma>
 842 ER: TO <bate uma palma>
 843 TC: TO <batem uma palma>
 844 ER: PEI <bate uma palma>
 845 TC: PEI <batem uma palma>
 846 ER: AS <bate uma palma>
 847 TC: AS <batem uma palma>
 848 ER: E se eu fizer cucuru// o que é que eu fiz?
 849 E: Uma o-no-ma-to-peí-a <as crianças imitam-na>// E se eu fizer assim/ atchim
 850 CRS: O-no-ma-to-peí-a
 851 [...]
 852 ER: Os animais/nos outros países/ os animais que o Tagarela encontrou
 853 MR: Não!// Picas Tagarela
 854 ER: <acena com a cabeça> tinham onomatopeias diferentes da nossa// porquê?
 855 J: Porque ele/ ele era... falava muito!
 SA: Era de outra língua
 856 ER: Exatamente// Então isso quer dizer que nas outras línguas/ pode haver o-no-ma-to-peí-as diferentes da nossa/certo? <as crianças ouvem com atenção>
 857 CRS: Sim
 858 [...]
 859 ER: Eu de manhã ouvi alguns meninos cantarem a música da Frozen/let it go// gostavam de ouvir outras línguas?
 860 CRS: Sim
 861 J: Era de outra língua!// Tipo espanhol
 862 I: Era inglês
 863 J: Eu já sei cantar essa canção em espanhol!
 864 ER: Então vamos ouvir a mesma canção em várias línguas?
 865 CRS: Não. Sim.
 866 J: Eu quero ouvir!// Calem-se!
 867 E: Olhem quem não quer tapa os ouvidos
 868 ER: Quem não quer... olhem o que é que falamos de manhã?// Temos de respeitar as outras línguas... os outros meninos
 869 E: <INT> O tempo de trabalhar
 870 J: <INT> Temos de respeitar tudo!
 871 ER: Exatamente// quem não quer ouvir
 872 J: <INT> Tem de respeitar a música
 873 MC: E também eu!
 874 ER: Quem não quer ouvir deixa ouvir os outros meninos// Estamos combinados?
 875 CRS: Sim.
 876 <ouvem a canção em diferentes línguas>
 877 ER: Que línguas ouviram?
 878 CRS: Inglês! Francês! Português! Espanhol!
 879 J: Italiano.

880 ER: Italiano.
 881 J: Russo.
 882 MR: Tem muitas línguas!
 883 ER: Eram muitas línguas.
 884 C: Inglês.
 885 J: Ela está a cantar músicas de línguas.
 886 ER: Querem saber quantas línguas existem no mundo?
 887 CRS: Muitas!
 888 ER: Quantas serão?
 889 C: Mil!
 890 J: Deixa-me cá pensar
 891 T: Cem!
 892 J: duzentos!
 893 T: mil e nove!// dez mil!
 894 ER: Não são tantas!
 895 <continuam a tentar adivinhar>
 896 ER: Mais de 6 mil línguas no mundo/ vocês não precisam de saber este número/ é só para terem ideia de que são mesmo muitas.

Sessão IV: Sessão IV
Nós também falamos diferentes línguas
Tempo: 13 minutos

897 <ouvem o papagaio>
 898 J: <quando o papagaio diz espanhol> Eu sei falar espanhol
 899 Picas Tagarela: [...] Eu adoraria/pode ser?
 900 CRS: sim.
 901 ER: Então o que é que ele nos disse?
 902 J: Eu sei vegetariano.
 903 C:Eu sei falar inglês.
 904 ER: Diz J
 905 J: <repete convictamente> vegetariano
 906 ER: Então o que é que ele nos disse?
 907 J: ahm/ahm/<diz rápido> que nós sabemos muitas línguas!
 908 ER: E sabem muitas línguas?
 909 CRS: Sim.
 910 J: Eu sei! Eu sei falar vegetariano, espanhol...
 911 E: Ele sabe falar vegetariano
 912 <Alguma agitação na sala>
 913 ER: Olhem/olhem/ outra coisa/
 914 SA: Ele disse para nós fazermos um desenho
 915 ER: As línguas são importantes?
 916 CRS: Não.
 917 ER: Não?/ Como é que vocês diziam alguma coisa se não soubessem falar portugueses?
 918 C: Falava inglês.
 919 ER: Falavas outras línguas// Então todas as línguas são importantes/não é?
 920 CRS: Sim.

921 ER: O que é que o papagaio disse?// Disse que devíamos respei...
 922 J: tar as línguas.
 923 ER: Porquê?
 924 J: Porque assim dá-nos mais sorte.
 925 ER: Respeitar as línguas dá-nos mais sorte?// Olhem/pensei no JY/ o JY fala que língua?
 926 CRS: Chinês.
 927 J: Nós devíamos respeitar essa língua senão/ senão/ se nós não respeitarmos...
 928 E: <INT> Ele só fala mandarim?/ Só fala chinês?
 929 CA: Não/ Também veio para aqui falar português
 930 E: E se ele não soubesse falar português/ como é que falava contigo?
 931 J: Chinês.
 932 ER: Chinês// Vocês iam perceber?
 933 CRS: Não.
 934 ER: Então é importante que nós...
 935 E: <INT> Ele podia ir para uma escola chinesa/mas ele quis andar numa escola portuguesa
 936 [...]
 937 M: Eu sou amigo dele.
 938 ER: Exatamente.
 939 ER: Em que língua é que falas com ele?
 940 M: Português
 941 ER: E já aprendeste a falar chinês...
 942 J: <INT> eu falo/ eu falo com ele/uhm/chinês/ para ele perceber alguma coisa
 943 M: Já
 944 ER: Pois
 945 E: Como que tu dizes às vezes?
 946 J: <imita o mandarim> eu digo JY/ <diz o nome com pronuncia chinesa> JY
 947 ER: Muito bem// vamos então fazer o que o Picas Tagarela nos pediu?
 948 CRS: Sim
 949 ER: O que é que ele pediu?
 950 I: Um desenho
 951 [...]
 952 ER: Um desenho a falarmos...
 953 I: as línguas
 954 J: Mas eu não sei escrever línguas!
 955 MCA: Eu também não
 956 CRS: Eu também não.
 957 [...]
 958 ER: Todos vocês já ouviram outras línguas/não foi?
 959 J: Sim!/ Eu já ouvi inglês/num canal
 960 [...]
 961 ER: Aqui na sala já estivemos a ouvir várias línguas/ que línguas ouvimos?
 962 C: Francês
 963 CRS: Inglês
 964 AL: Espanhol
 965 J: Chinês
 966 C: Português
 967 ER: Chinês e crioulo// E nós vimos que era muito parecido com
 968 J: <INT> Que era com Portugal

- 969 ER: Com o português [...] vamos então fazer o desenho a falarmos várias línguas?
970 T: Mas nós não sabemos escrever!
971 ER: Mas não é para escrever/ é para desenhar
972 T: <estupefacto> desenhar línguas?
973 ER: Desenharem-se a falarem várias línguas.

Sessão V
As nossas famílias falam muitas línguas
Tempo: 3 minutos

- 974 <O F está a mexer nos livros>
975 <Ouve-se a gravação do papagaio>
976 <O F vira-se para a frente para ouvir o papagaio e sorri>
977 Picas Tagarela: [...] gostaram de ouvir a história lida pelos vossos pais?
978 CRS: Sim.
979 Picas Tagarela: Eu adoraria ter ido aí hoje//Mas esta semana passo aí/pode ser?
980 CRS: Sim.
981 Picas Tagarela: Lembram-se de terem levado uma folhinha para casa/para pintarem os ovos com as cores das línguas que a vossa família fala?
982 CRS: Sim.
983 Picas Tagarela: Então perceberam que a vossa família também fala outras línguas/certo?
984 TC: Sim.
985 [...]
986 ER: Então o que é que ele disse?/ disse que vinha cá esta semana/ foi/ ou não foi?
987 TC: Sim/
988 ER: Vocês gostavam que ele viesse cá?// Porque senão eu digo/olha papagaio/ os meninos não te querem aqui/ é melhor tu não vires
989 CRS: sim
990 ER: Querem que eu diga isso?
991 TC: Não
992 ER: AH! Pronto/ e depois/o que é que ele disse?
993 SA: Disse pa... alguns meninos
994 J: <INT> disse que/ de diferentes línguas
995 ER: Disse que a nossa família fala...
996 J: De diferentes línguas
997 ER: Como pudemos ver hoje/não foi?// A mãe do JY veio cá falar...
998 SA: <INT>E alguns meninos vão brincar...
999 TC: Mandarim
1000 ER: Mandarim
1001 J: E a mãe da Joyce fala/ fala crioulo.
1002 [...]
1003 <a estagiária explica a atividade>
1004 ER: Quem vem fazer já esta atividade/dedos no ar
1005 CRS: <metade do grupo põe o dedo no ar> eu!

Diálogo na manta após a finalização do projeto (antes da vinda dos pais)

Tempo: 8 minutos

- 1006 ER: [...] Vocês aprenderam outras línguas// Lembram-se de quantas línguas existem no mundo?
- 1007 J: hum
- 1008 T: Mais de 6 mil!
- 1009 ER: Boa T! <demonstra satisfação>
- 1010 E: Mas ele já da outra vez fixou.
- 1011 ER: Mais de & mil línguas no mundo/então
- 1012 A: <INT> Mais infinitas
- 1013 <IND>
- 1014 ER: Essas línguas devemos não respeitá-las e
- 1015 J: <INT> Devemos respeitar!
- 1016 ER: Devemos respeitar essas línguas e tentar conhecê-las//Porquê?
- 1017 J: Para aprendermos
- 1018 DJ: <levanta-se> para falarmos com as outras pessoas/ de outras línguas!
- ER: Exatamente.
- 1019 A: Eu já ia dizer/DJ
- 1020 [...]
- 1021 ER: Tal como o DJ disse/ existem muitas línguas no mundo/ e que devemos tentar conhecê-las... porquê DJ?
- 1022 DJ: Para falar com as outras pessoas doutras línguas
- 1023 ER: Exatamente/para falarmos com as outras pessoas de outras línguas
- 1024 C: Para eles perceberem!
- 1025 J: Para elas perceberem o que nós dizemos
- 1026 [...]
- 1027 A: Para as pessoas aprenderem com as nossas línguas/para nós aprendermos as línguas das outras pessoas
- 1028 ER: Exatamente
- 1029 <algun burburinho na sala>
- 1030 ER: Olhem/ <diz alto> UM// dois// três// Estamos a trabalhar agora para depois irmos brincar/A diz!
- 1031 DJ: Pois é/senão ficamos toda a vida sentados
- 1032 <algun barulho na sala>
- 1033 A: <fala mas ninguém o está a ouvir>
- 1034 ER: <chama a atenção das crianças> Alguém está a ouvir o A?// UM//DOIS//TRÊS//
- 1035 DJ: É muito importante falar outras línguas
- 1036 ER: Não/agora está a falar o A/ exatamente/ então mas agora vai falar o A/ diz A
- 1037 A: Para as pessoas aprenderem a falar a nossa língua/para as outras pessoas perceberem// E para nós aprendermos a falar a língua/as línguas das pessoas
- 1038 ER: Exatamente. <o M tem o dedo no ar> Diz M
- 1039 M: Para as pessoas não ficarem tristes/ se nós/se nós/ não respeitarmos eles ficam tristes e já não falam mais connosco
- 1040 ER: Pois
- 1041 J: <INT> E é por isso que nós temos de respeitar

1042 ER: <Acena afirmativamente com a cabeça> <o DJ tem o dedo no ar> Então fala DJ
 1043 DJ: Temos/ temos de saber para falar outras línguas/ senão as outras pessoas não percebem as outras línguas
 1044 ER: Exatamente// Querem saber quem é que vem cá hoje?
 1045 J: Eu quero aprender mais coisas!
 1046 ER: Querem aprender mais coisas?
 1047 J: SIM
 1048 F: eu/eu/eu
 1049 <entra uma criança na sala>
 1050 ER: <diz ao A que está com o dedo no ar> Não te esqueças do que vais dizer
 1051 DJ: Quero falar!
 1052 [...]
 1053 A: Nós temos de tratar muito bem as pessoas/senão as pessoas nunca mais falam connosco e// depois/ nós também não// nós devemos falar com as pessoas senão as pessoas não respondem
 1054 ER: Exatamente//
 1055 [...]
 1056 ER: Quem é que vem cá hoje?
 1057 A: A minha mãe
 1058 ER: A mãe do A// Vem falar que língua?
 1059 A: Crioulo
 1060 ER: Crioulo/ então vamos tentar perceber
 1061 J: <INT> Mas isso é/ o crioulo é português
 1062 ER: O crioulo não é português
 1063 T: <INT> Parece!
 1064 ER: Parece/ é parecido com o português mas
 1065 J: Não// é parecido com o português
 1066 ER: Não é português/ tem palavras que são idênticas às nossas/ são parecidas
 1067 T: Mas parecido também <IND>
 1068 ER: E quem é que vem mais?
 1069 C: A mãe do António
 1070 T: A mãe da R
 1071 ER: A mãe da R/ A mãe do JY// Então quando eles vierem o que devemos fazer?
 DJ: Respeitar
 1072 ER: Respeitar o quê?
 1073 CRS: Respeitar as línguas
 1074 J: As línguas de todos os países
 1075 T: Nós dissemos ao mesmo tempo
 1076 J: Porque se eles não respondem/ nós também não respondemos//



Anexo 13- Tabela de convenções utilizadas na transcrição dos vídeos

Tabela de convenções utilizadas na transcrição

Comportamento verbal/ dados situacionais	Notação usada
- Criança não identificada	C
- 2 ou mais crianças a falarem simultaneamente	CRS
- Todas as crianças, em coro, a falar	TC
- Criança identificada a falar	Inicial (is) do (s) nomes (s)
- Estagiária Responsável a falar	ER
- Estagiária cooperante a falar	EC
- Educadora	E
- Suspensão de frase	...
- Elementos não-verbais/extravertais	< fala baixo >
- Silêncio	<Sil>
- Interrupção de outra criança	<INT>
- Inaudível/incompreensível	<IND>
- Elementos verbais enfatizados	ATENÇÃO
- Pausas breves (< 2 segundos)	/
- Pausas longas (> 2 segundos)	//
- Sinal de que o interlocutor segue o discurso	uhm
- Gagueja, hesita	ahm
- Questiona	hum
- [...] Texto não transcrito	[...]

Adaptado de: Andrade (1997)

Anexo 14- Transcrições agrupadas em categorias e subcategorias

	C1. Conhecimentos
C1.1. De si	<p data-bbox="1205 443 1317 475"><u>Sessão I</u></p> <p data-bbox="331 497 1653 529">1077 ER: O menino riu-se//Como quem/ pensam que eu tenho medo.// Nós temos medo de um frango?</p> <p data-bbox="331 536 510 568">1078 T: Não!</p> <p data-bbox="1205 574 1317 606"><u>Sessão II</u></p> <p data-bbox="331 628 913 660">325 ER: Quatro//Com a nossa quantas são?</p> <p data-bbox="331 667 488 699">326 <SIL></p> <p data-bbox="331 705 757 737">327 ER: Qual é a nossa língua?</p> <p data-bbox="331 743 622 775">328 CRS: Português.</p> <p data-bbox="331 782 779 813">329 ER: Português// Muito bem.</p> <div data-bbox="369 842 840 1308">  </div> <div data-bbox="1019 759 1736 1302">  </div>

Sessão III

405 J: Eu não percebia nada
406 ER: Não percebiam nada/sim
407 MC: <INT> Nem eu!
408 J: Porque eu só percebia <imita o mandarim>
409 ER: <INT> olha/ não percebiam nada/
410 <as crianças riem-se>
411 E: Chiu/ quem é que não está a saber estar aí?
412 ER: Não percebiam nada/Muito bem/ olhem...
413 MA: <raciocina em voz alta> não percebíamos nada e depois...
414 ER: <INT> Não percebíamos nada e depois?
415 J: Nós dizíamos não percebemos nada e ele ficava triste
416 <as restantes crianças ouvem com atenção>

508 <as crianças estão sentadas em cadeiras e fazem uma meia lua>
509 ER: Quem é que aqui sabe falar outras línguas?
510 J: Eu sei falar só chinês.
511 ER: Dedos no ar.
512 CRS: <levantam o dedo>
513 MA: Eu sei falar inglês
514 ER: <admirada> Só estes meninos? O Tiago sabe falar inglês/que eu sei
515 TO: E português?
516 ER: Português é a nossa língua
517 T: Toda a gente sabe
518 [...]

519 DJ: Eu sei falar inglês
 520 ER: O DJ sabe falar inglês/ e mais?
 521 CRS: <falam ao mesmo tempo>
 522 [...]

537 ER: Quatro línguas diferentes
 538 MR: <INT> E com a nossa cinco
 539 J e MA: <têm dedo no ar para falar>
 540 ER: J
 541 J: Eu sei falar brasileiro e chinês
 542 A: <Vira-se para o J e ri-se>
 543 ER: Então quase todos nós sabemos falar outras línguas, não é verdade?
 544 [...]

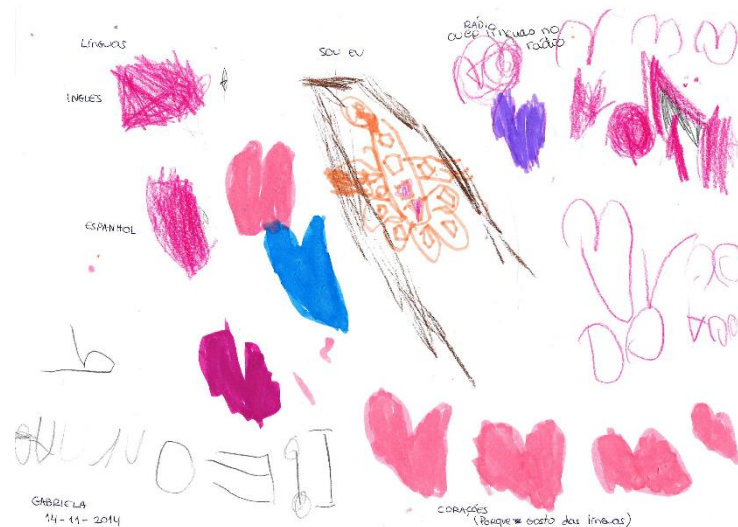
754 J: <vira-se para o colega> não percebi chinês.

831 J: onomatopeias!
 832 T: Eu sei dizer sozinho!

Sessão IV

911 <ouvem o papagaio>
 912 J: <quando o papagaio diz espanhol> Eu sei falar espanhol
 913 Picas Tagarela: [...] Eu adoraria/pode ser?
 914 CRS: sim.
 915 ER: Então o que é que ele nos disse?
 916 J: Eu sei vegetariano.
 917 C:Eu sei falar inglês.
 918 ER: Diz J
 919 J: <repete convictamente> vegetariano
 920 ER: Então o que é que ele nos disse?

- 921 J: ahm/ahm/<diz rápido> que nós sabemos muitas línguas!
 922 ER: E sabem muitas línguas?
 923 CRS: Sim.
 924 J: Eu sei! Eu sei falar vegetariano, espanhol...
 925 E: Ele sabe falar vegetariano
 926 <Alguma agitação na sala>





Sessão V

Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:

 Inglês	 Crioulo	 Outras	 -
 Francês	 Alemão		
 Mandarim	 Português		

Mãe Pai Avó Lucia

Avó Onete Avó Zé Miguel Avó António

Mãe Carolina Tiago

* Agradecemos a todos os pais e filhos que participaram nesta atividade.

Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:

 Inglês	 Crioulo	 Outras	
 Francês	 Alemão		
 Mandarim	 Português		

Pai Mãe João

Irmao

Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:








 Inglês	 Crioulo	 Outras	
 Francês	 Alemão		
 Mandarim	 Português		

Pai Mãe Irmão

1. Inglês

Pinta as riscas correspondentes às línguas que fala cada elemento da tua família fala. Regista abaixo do ovo o familiar a que te referes.

Legenda das cores:

 Inglês	 Crioulo	<input type="checkbox"/> Outras	<input type="checkbox"/>
 Francês	 Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Mandarim	 Português	 castelhano	<input type="checkbox"/>



Mãe



Pais



Avô



Avó



Tia (Tía)



Tia Inês

	<p style="text-align: right;"><u>Após o projeto:</u></p> <p>1060 ER: Quem é que vem cá hoje? 1061 A: A minha mãe 1062 ER: A mãe do A// Vem falar que língua? 1063 A: Crioulo</p>
<p>C1.2. Do outro</p>	<p style="text-align: right;"><u>Sessão I</u></p> <p>176 ER: Agora digam-me uma coisa// os filhos da galinha eram todos iguais? 177 TC: Naaao! 178 ER: Então? 179 F: <Aparentemente distraído> Eram diferentes! 180 ER: Então o DJ vai-me dizer uma característica do papagaio/ como é que ele era? 181 To: Colorido. 182 ER: Era colorido// E mais? [...] E o que é que ele gostava de fazer? 183 S: Picar. 184 ER: Picar... 185 E: Era muito uma palavra que o T perguntou// Era muito... Ta-ga-re-la. 186 J: Era muito esperto. 187 ER: Era muito Tagarela. 188 A: Era muito esperto.</p> <p>210 ER: Só falta uma questão// Porque é que a galinha não abandonou os seus filhos, quando lhe diziam para abandonar os seus filhos? 211 J: Porque ela não podia abandonar os seus filhos porque ficavam tristes. 212 ER: E não tinha outra mãe. // E apesar de serem todos diferentes [...] E se eles fossem todos iguais eles teriam resolvido a situação? 213 J: Sim! 214 ER: Achas? 215 J: Picavam! 216 ER: O Tagarela poderia fazer de ladrão?/O papagaio? 217 TC: Não! 218 D: A cobra podia mostrar-lhes os dentes? /Se fosse o pinto...</p>

- 219 T: <baixinho> não!
- 220 J: Porque os pintos não têm dentes!
- 221 ER: Exatamente.
- 222 F: Têm bico.
- 223 DJ: E os crocodilo não pode ser os pintos porque os pintos não têm dentes afiados.
- 224 ER: Sim// Então não foram essas diferenças que ajudaram o frango a não ser morto/ a não ser assado pelo menino?
- 225 J: Não/ o filho da galinha/ da galinha a ser morto/ porque se fosse morto já não tinha filho.
- 226 ER: Pois...
- 227 DJ: <INT> E ele não foi morto porque o papagaio disse:// tu és ladrão eu vou-te por na prisão.





Sessão II

- 331 F: <INT> E/e/é diferente/é de mim.
 332 ER: O JY fala mandarim, não é?
 333 CRS: Sim.
 334 ER: Já falamos aqui.

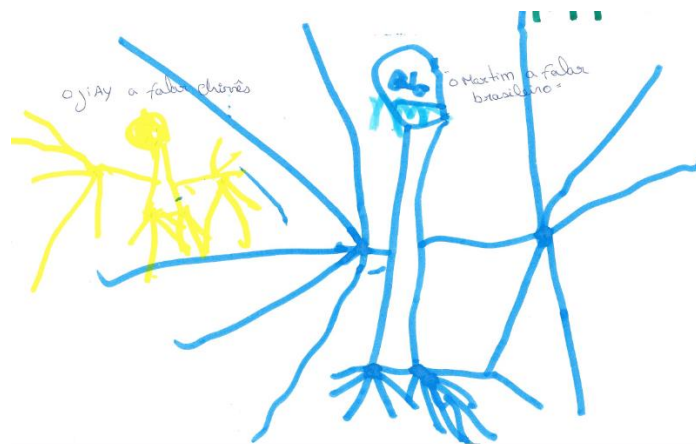
Sessão III

- 391 ER: Exatamente//Agora imaginem que vocês iam para o país dele
 392 MA: Ele fala Chinês

 407 ER: <refere-se ao menino que fala mandarim> E achas que ele ia perceber aquilo que disseste?
 408 CRS: Não.

 731 TO: Português!

- 732 ER: A
 733 T: Inglês
 734 ER: <ajuda as crianças> é a língua do JY// podem dizer
 735 TC: Chinês



Sessão IV



Sessão V

- 1008 SA: Disse pa... alguns meninos
 1009 J: <INT> disse que/ de diferentes línguas
 1010 ER: Disse que a nossa família fala...
 1011 J: De diferentes línguas
 1012 ER: Como pudemos ver hoje/não foi?// A mãe do JY veio cá falar...
 1013 SA: <INT>E alguns meninos vão brincar...
 1014 TC: Mandarim
 1015 ER: Mandarim

	<p>1016 J: E a mãe da Joyce fala/ fala crioulo. 1017 [...] 1018 <a estagiária explica a atividade></p>
<p>C1.3. das línguas</p>	<p style="text-align: center;"><u>Sessão I</u> <u>Sessão II</u></p> <p>301 <Como as crianças levaram esta atividade como um jogo, apenas participam neste momento os meninos> 302 <Ouvem a gravação em crioulo> 303 <JY levanta e desce a raquete> 304 CRS: Baixa. 305 I: <baixa a raquete do TO> 306 <inicia-se a gravação em Francês> 307 T e A: <levantam a raquete bem alto> 308 M: <levanta a raquete> 309 TO: <levanta a raquete> 310 J: <Já tem a raquete levantada></p> <p>320 <Inicia-se a gravação em Mandarin> 321 A: <Baixa a raquete> 322 J: Para baixo! 323 I: <Baixa a raquete do TO> 324 J: Para baixo! M para baixo. 325 M: <baixa a raquete> 326 J: <brinca com a raquete.</p>

327 ER: Está a falar a mesma língua?
 328 TC: Não!
 329 ER: Então é para cima.
 330 TC: <levantam as raquetes>.
 331 JY: ahm/ahm/ é chinês! Levanta a raquete.
 332 <Inicia-se a gravação em inglês>
 333 TC: <levantam as raquetes>
 334 ER: muito bem!/ Então estivemos a ouvir quantas línguas diferentes?
 335 J: Quatro!
 336 C: Três/três.

378 ER: Estivemos a ouvir...
 379 J:Sobre as famílias/
 380 ER: Sobre a família/ da galinha...
 381 J: <INT> e sobre as casas.
 382 ER: Sim/ E mais?
 383 T: <diz sobressaltado> Das línguas!
 384 ER: <aponta para o Tiago> SOBRE AS LÍNGUAS/Muito bem// E vocês/acham que existe só uma língua?
 385 MA: Não/existe muitas línguas



Sessão III

488 DJ: Eu sei/ ahm
489 ER: Que é para eles também respeitarem a nossa
490 DJ: Eu sei uma língua!
491 ER: tu sabes?/ < DJ afirma com a cabeça> Diz
492 DJ: Allo
493 ER: Hello// olhem o DJ sabe dizer hello em inglês
494 J: <INT> Eu consigo contar/ ahm/ consigo contar em in/ em inglês
495 C: Eu também sei
496 T: <levanta-se> Eu consigo contar até 10 em inglês
497 MR: Eu também!
498 T:One/ two/three/ four/ five/six/ seven/ eight/nine/ tem
499 ER: Muito bem MA/ e tu?/ o que querias dizer?
500 <as crianças começam todas a contar em inglês>

556 <ouvem o som natural do cão>
557 CRS: é o cão.
558 ER: Como é que faz este animal?
559 TC: <em uníssono> cão.
560 ER: Qual é o som dele?
561 TC: <reproduzem a onomatopeia do cão>
562 ER: Muito bem!//Agora vamos ouvir outro animal
563 <a estagiária coloca o som natural do galo>
564 TO: <muito rapidamente> um galo!
565 ER: Como é que faz o galo?
566 TC: <reproduzem a onomatopeia do galo e estendem o som por algum tempo>
567 MR: <reproduz o som novamente após todos se calarem>
568 E: Oh J/não é preciso exagerar!
569 <A ER coloca o som da ovelha>

570 CRS: A ovelha
 571 ER: Como é que faz a ovelha?
 572 TC: <reproduzem a onomatopeia da ovelha>
 573 ER: Muito bem// Agora este
 574 <SIL>
 575 <ouvem o som natural da vaca>
 576 TC: Uma vaca <algumas crianças levantam-se para dizer o nome do animal>
 577 ER: Como é que faz a vaca?
 578 TC: <reproduzem a onomatopeia da vaca>

588 ER: <troca o J com o MCA> Vamos ouvir os sons dos animais em diferentes línguas// vocês disseram que o cão faz...
 589 TC: <reproduzem a onomatopeia do cão>
 590 ER: A vaca faz...
 591 TC: <reproduzem a onomatopeia da vaca>
 592 ER: E a ovelha faz...
 593 TC: <reproduzem a onomatopeia da ovelha>
 594 ER: E o galo faz...
 595 TC: <em tom de voz elevado reproduzem o som do galo>
 596 ER: Será que nas outras línguas eles fazem igual?
 597 TC: <baixinho> não.
 598 ER: Não?/ <admirada> porquê?
 599 ER: Vamos ouvir.
 600 J: <indignado> Porque diz noutra língua.

623 <ouvem os sons dos animais em diferentes línguas>
 624 ER: Então como faz o cão na língua do J?
 625 J: unm/ em crioulo.
 626 T: <reproduz um som parecido à onomatopeia em mandarim>
 627 <começam a ouvir as diferentes onomatopeias do galo>
 628 ER: Qual é o som deste animal?

629 M: Galo!
 630 [...]
 631 <Ouvem novamente onomatopeia do galo em crioulo>
 632 CRS: galo.
 633 ER: É o galo// em que língua?
 634 T: <diz rapidamente> chinês!
 635 C: Francês!
 636 A: Crioulo.
 637 ER: Crioulo//Muito bem

686 <ouvem a onomatopeia do galo em francês>
 687 ER: E aqui?
 688 J: brasileiro!
 689 T: Brasil
 690 TO: <diz rapidamente> Português
 691 MR: Inglês
 692 J: Francês
 693 ER: Francês
 694 <ouvem a onomatopeia do galo em inglês>
 695 T: Espanhol!
 696 A: Inglês <levanta-se>.
 697 IM: Inglês
 698 M: Inglês
 699 A: Fui eu que disse primeiro.
 700 ER: Agora...
 701 <ouve-se a onomatopeia da ovelha em crioulo>
 702 A: <levanta-se> va/ vaca
 703 CRS: Vaca.
 704 TO: Português!
 705 ER: Poderia ser português mas neste caso
 706 T: Crioulo!

707 R: Espanhol.
 708 ER: é
 709 T: <INT> Crioulo.
 710 ER: crioulo.
 711 <Ouvem a onomatopeia da ovelha em francês>
 712 CRS: <discutem entre si>
 713 I: é francês.
 714 <ouvem a onomatopeia da ovelha em inglês>
 715 CRS: <dão várias hipóteses até acertarem>
 716 <ouvem a onomatopeia da ovelha em mandarim>
 717 CRS: <tentam adivinhar> <alguma confusão na sala>
 718 ER: agora vão ouvir até ao fim/mas não me vão dizer/vão só ouvir
 719 <SIL>
 720 <ouvem a onomatopeia da ovelha em francês>
 721 J: < ao ouvir a onomatopeia em mandarim> Esta é em chinês
 722 ER: Agora é que vos vou pedir para me dizerem em que língua é/olhem/mas sempre dedos no ar
 723 <ouvem onomatopeia da ovelha em francês>
 724 T: <diz rapidamente> português
 725 CRS: <estão com os dedos no ar>
 726 T: inglês.
 727 A: Francês.

 713 MR: pode ser/ ahm... porque é que está em inglês?
 714 ER: <aponta para a MR> Inglês?
 715 MR: <faz o sinal de “like” com a mão e sorri>
 716 ER: Está certo!
 717 MR: <Vira-se para os colegas e sorrindo levanta o braço>

 733 <ouvem a onomatopeia da ovelha em crioulo>
 734 CRS: <levantam algumas hipóteses ao mesmo tempo>
 735 ER: é parecido com o português/por isso é o...

736 CRS: Crioulo
 737 <ouvem as onomatopeias da vaca em diferentes línguas>
 738 CRS: <À medida que vão ouvindo as onomatopeias tentam adivinhar em que língua são reproduzidas>
 739 ER: Vamos ouvir outra vez sem comentários.
 740 <ouvem novamente as onomatopeias da vaca em diferentes línguas>
 741 <O A mantém o dedo no ar>
 742 C: Tenta reproduzir.
 743 T: <ao ouvir a onomatopeia em francês> Francês
 744 ER: <depois da gravação terminar> E então/ vamos ouvir
 745 ER: <põe apenas a onomatopeia da vaca em mandarim> Qual é esta língua?
 746 AL: Português!
 747 MA: Chinês!

754 <ouve-se a onomatopeia da vaca em francês>
 755 ER: E esta?
 756 C: Português.
 757 ER: Pode ser/pode ser português
 758 J: Mas não é português.
 759 A: Crioulo.
 760 J: <INT> É crioulo.
 761 ER: Também não é. O menino que estava a falar é... o menino que estava a falar é francês <a ER esquece-se que o papagaio tinha dito que encontrou vários animais>

765 <ouvem a onomatopeia da vaca em crioulo>
 766 A: Vaca.
 767 ER: Sim/é a vaca// Em que língua?
 768 J: Português/eu acho que sim
 769 ER: Poderia ser português
 770 T: <INT> Crioulo!

780 ER: [...] Vocês sabem/porque é que/ nas outras línguas/ os sons dos animais são diferentes?

781 J: uhm/ porque eles são de outra terra?
 782 ER: São de outros países/sim
 783 J: Ou podem ser de outra língua!
 784 ER: Têm outra língua/exatamente
 785 J: A língua que vai falar
 786 ER: Tiago/como é que dizemos bola/em inglês?
 787 T: Ball
 788 ER: Ball
 789 ER: Como é que dizemos 1 em inglês?
 790 CRS: One.
 791 J: Eu sei! Porque a minha mana já me ensinou.
 792 DJ: <tenta contar em inglês embora a sua pronúncia não seja muito correta>
 793 ER: <ajuda-o a melhorar>
 794 [...]
 795 ER: Então/com os sons dos animais/ isso também acontece/ e há línguas que são parecidas com a nossa língua/não há?// como é que é o som da vaca em francês?
 796 CRS: Tentam reproduzir o som da vaca em francês.
 797 ER: Muuu// Como é que é o som da vaca em português?
 798 CRS: Muuu.
 799 ER: Como é que é o som da ovelha em português?
 800 TC: Meee.
 801 ER: Como é que é o som da ovelha em inglês?
 802 CRS: meee.
 803 ER: <corrige> bahhh.

 857 ER: Os animais/nos outros países/ os animais que o Tagarela encontrou
 858 MR: Não!// Picas Tagarela
 859 ER: <acena com a cabeça> tinham onomatopeias diferentes da nossa// porquê?
 860 J: Porque ele/ ele era... falava muito!
 SA: Era de outra língua

	<p>861 ER: Exatamente// Então isso quer dizer que nas outras línguas/ pode haver o-no-ma-to-pei-as diferentes da nossa/certo? <as crianças ouvem com atenção></p> <p>862 CRS: Sim</p> <p style="text-align: center;"><u>Sessão V</u></p> <p>1017 ER: [...] Vocês aprenderam outras línguas// Lembram-se de quantas línguas existem no mundo?</p> <p>1018 J: hum</p> <p>1019 T: Mais de 6 mil!</p> <p>1020 ER: Boa T! <demonstra satisfação></p> <p>1021 E: Mas ele já da outra vez fixou.</p> <p>1022 ER: Mais de 6 mil línguas no mundo/então</p> <p>1023 A: <INT> Mais infinitas</p> <p>1024 <IND></p>
	C2. Capacidades
C2.2. observação	<p style="text-align: center;"><u>Sessão I</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Sessão II</u></p> <p>327 J: <Reflete sobre as línguas que são faladas pelas crianças do grupo> Ahm/ahm/ a única que é diferente é a do Jy.</p> <p>328 ER: A do Jy... exatamente a do JY</p> <p>051 ER: [...] pinto.</p> <p>052 F: Não é pinto, é quiri quiqui <refere-se a um livro de literatura infantil></p> <p>053 E: Não/esse é outro.</p> <p style="text-align: center;"><u>Sessão III</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Sessão IV</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Sessão V</u></p>

	<p>1068 ER: Crioulo/ então vamos tentar perceber 1069 J: <INT> Mas isso é/ o crioulo é português 1070 ER: O crioulo não é português 1071 T: <INT> Parece! 1072 ER: Parece/ é parecido com o português mas 1073 J: Não// é parecido com o português 1074 ER: Não é português/ tem palavras que são idênticas às nossas/ são parecidas 1075 T: Mas parecido também <IND></p>
<p>C2.3. Comparação</p>	<p style="text-align: right;"><u>Sessão I</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Sessão II</u> <u>Sessão III</u></p> <p>601 ER: Vamos ouvir então o primeiro animal. 602 <ouvem a onomatopeia do cão em mandarim> 603 J: Está a dizer não!</p> <p>755 MA: Chinês//Muito bem MA/ É muito diferente da nossa língua? 756 J: aquilo não parecia chinês, parecia... 757 ER: Então o que é que parecia? 758 J: Parecia-me uma língua estranha. 759 [...]</p> <p>775 ER: Mas é crioulo//Mas nós em Portugal também dizemos que a vaca faz como? 776 J:<INT> Mas nós falamos crioulo 777 ER: Nós falamos crioulo também 778 J: O português é crioulo</p> <p style="text-align: right;"><u>Sessão IV</u></p> <p>969 ER: Chinês e crioulo// E nós vimos que era muito parecido com</p>

	<p>970 J: <INT> Que era com Portugal</p> <p style="text-align: center;"><u>Sessão V</u> <u>Após o projeto</u></p>
	C2. Atitudes e valores
C3.1. Abertura e recetividade	<p style="text-align: center;"><u>Sessão I</u></p> <p>32 ER: a água//então e querem ouvir uma história com animais...</p> <p>33 J: <INT> sim/sim/sim/sim</p> <p>34 ER: <abana a cabeça afirmativamente> que vivem noutros habitats?</p> <p>35 TC: sim!</p> <p>36 J: yeah! que fixe!</p> <p>37 ER: olhem! //um, dois, três...</p> <p>38 TC: perninhas à chinês!/ quatro/ cinco/seis /bracinhos como os reis!//sete/oito/nove e a boca não se move!</p> <p>39 ER: muito bem!/ muito obrigada <a er mostra o livro></p> <p>40 J: nós já ouvimos essa história!</p> <p>41 E: já/ mas vão ouvir agora outra vez que é outra coisa que vamos fazer.</p> <p>42 ER: vocês têm de estar muito atentos porque no fim vou-vos pedir para recontarem a história.</p> <p>43 CRS: uuuuuuuuh! <as crianças demonstram uma cara insatisfeita></p> <p>44 ER: J se não quiseses recontar/outros meninos recontam!</p> <p>45 E: ele sabe!/ olha quem!</p> <p>46 AL: eu já vi essa história.</p> <p>47 D: então/a história chama-se os ovos misteriosos.</p> <p>48 T: eu já ouvi essa.</p> <p>49 D: de que falará a história?/falam só os meninos que não conhecem.</p> <p>50 J: eu gosto dessa história.</p>

51 A: dos animaiiiis!
 52 CRS: eu já vi!
 53 ER: quem já ouviu/ está em vantagem porque depois vai saber ...
 54 J: <INT> porque não pode dizer/alguns não sabem.
 55 E: pois/não convém/ claro.
 56 ER: exatamente.
 57 A: eu sei!
 58 J: mas não podes dizer.
 59 ER: a história chama-se: “os ovos misteriosos”/de duas autoras: Luísa Ducla Sorares e Manuela Bacelar// são as autoras deste livro//
 <baixinho> estão preparados para ouvir?
 60 TC: <baixinho> sim!

032 ER: a boca não se move <começa a ler a história>.
 033 D: [...] em vez de ser pinto/ é um papagaio <o D chega-se para a frente para ver melhor o livro>

034 D: [...] rastejando uma criatura comprida e sarapintada.
 035 MCA: <INT> era uma lagarta!
 036 ER: ai!
 037 J: <INT> é uma cobra!
 038 D: [...] é um crocodilo!
 039 T: <ri-se>
 040 F: <admirado> um crocodilooo!! <ri-se>
 041 <Algum burburinho>
 042 ER: olhem/ querem continuar a ouvir?
 043 CRS: queremos!/ sim!
 044 D: [...]é mesmo um pinto!
 045 F: <admirado> Um Pinto?// Yoooo/está gigante!
 046 ER: <Acrecenta à história> Além disso/ o papagaio Tagarelava muito!// O papagaio era muito tagarela.
 047 M: <ri-se>.
 048 T: O que é que é tagarela?

049 E: <questiona às crianças> O que é que é Tagarela?
050 ER: Já vamos falar disso/quando acabar a história.

054 <as crianças ouvem com atenção a continuação da história>
055 ER: [...] Somos todos irmãos//Podem repetir.
056 TC: Somos todos irmãos.
057 ER: Somos todos diferentes.
058 TC: Somos todos diferentes.
059 ER: Há uns que têm bico.
060 TC: <tom de voz alto> Há uns que têm bico.
061 ER: Outros que têm dentes.
062 TC: <tom de voz alto> outros que têm dentes.
063 ER: Há uns que têm escamas.
064 TC: Há uns que têm escamas.
065 ER: Outros que têm asas.
066 TC: Outros que têm asas.
067 F: <INT> < diz alto> Têm asas!
068 ER: Na terra e na água.
069 TC: Na terra e na água.
070 ER: Fazemos nossas casas.
071 TC: Fazemos nossas casas.
072 ER: Eu só tenho pescoço.
073 TC: Eu só tenho pescoço.
074 ER: Eu voo pelo ar <faz gesto de voar>.
075 TC: Eu voo pelo ar <algumas crianças imitam o gesto da ER>.
076 ER: Eu nado com quatro patas.
077 TC: Eu nado com quatro patas.
078 ER: Eu cá gosto de andar.
079 TC: Eu cá gosto de andar.
080 ER: Somos todos diferentes.
081 TC: Somos todos diferentes.

082 ER: Mas todos queremos bem!
 083 TC: Mas todos queremos bem!
 084 ER: À boa da galinha.
 085 TC: À boa da galinha.
 086 ER: Que é nossa mãe.
 087 TC: Que é nossa mãe.
 088 ER: Vitória/ vitória...
 089 TC: acabou-se a história.
 090 ER: Então/ponham o dedo no ar quem quer <o A levanta o dedo> recontar a história <o A baixa de imediato o dedo>.
 091 <as crianças não demonstram vontade em fazer o reconto da história>
 092 ER: Então a galinha/ sempre que punha um ovo/ o que é que acontecia aos ovos?
 093 J: Roubavam-lhos.
 094 ER: Roubavam-lhos//Muito bem//E o que é que ela pensou?
 095 J: Fugir.
 096 ER: Fugir//Porquê?
 097 J: Porque era uma boa ideia.
 098 ER: Porque era uma boa ideia e porque ela queria ter filhos/não era?
 099 T: Sim.
 100 ER: Muito bem// E então/depois quando ela fugiu o que é que ela fez?
 101 DJ: Um ninho.
 102 T: Muitos ovos.
 103 ER: Como é que era o ninho/lembram-se?
 104 T: Tinha flores.
 105 ER: Tinha folhas, penugens...
 106 DJ: <INT> Tinham paus!
 107 ER: Pronto/fez o ninho// Fez o ninho/ mas de que se lembrou?/Que iria ter muita...
 108 T e DJ: ovos.
 109 ER: Fome// Não foi?/ Então o que é que ela decidiu?
 110 B: Ir buscar comida.
 111 ER: Muito bem// E quando ela voltou o que é que aconteceu?
 112 A: Os ovos partiram!

113 ER: Não partiram logo// O que é que ela encontrou no ninho?
114 J: ovos.
115 I: O papagaio!
116 D: ovos. Muitos ovos. Eram os ovos dela?
117 J: Não. Eram ovos de muitas criaturas.
118 D: Exatamente eram ovos de outros animais. Mas o que é que ela pensou? Mas agora... antes tiravam-me os ovos, agora dão-me ovos?
Não foi isso que ela pensou?
119 T: Sim.
120 D: E depois? O que é que começou a acontecer?
121 A: Os ovos partiram.
122 J: E ela ficou com filhos diferentes.
123 T: Nasceram animais selvagens.
124 D: Sim, animais// E que animais eram esses?
125 J: Cobra!
126 A: Serpente!
127 DJ: Crocodilo.
128 I: Papagaio.
129 D: O papagaio/o crocodilo/a cobra/...
130 T: A avestruz!
131 J: O tagarela.
132 CRS: E o pintainho.
133 ER: E o pinto/Até que apareceu quem?
134 MR: O pito!
135 I: O menino!
136 ER: O menino/ E o que é que o menino fez?
137 J: Apanhou o filho para fazer um almoço.
138 T: Pegou no pintainho.
139 ER: E o que é que ele ia fazer com o frango?
140 CRS: Comê-lo//Assá-lo.
141 ER: E como é que eles resolveram essa situação?
142 I: A galinha disse que o ia picar.

143 J: Com os outros animais!
 144 ER: Sim.
 145 J: E o menino riu-se.
 146 ER: Muito bem/ e querem saber uma coisa?// eu ontem à noite não tinha nada para fazer/ fui à internet/ e não é que tinha outro papagaio-mail do Picas Tagarela?// [...] Vocês querem ouvir?
 147 CRS: Sim

176 ER: E como resolveram o problema? /Como salvaram o frango?
 177 J: Com os filhos.
 178 E: Com os irmãos.
 179 ER: Com os irmãos// O que é que os irmãos fizeram?
 180 T: A cobra mostrou os dentes!
 181 ER: A cobra mostrou os dentes.
 182 T: O crocodilo estava de boca aberta/ e ele pensou que o ia comer!
 183 D: Vá meninos/está quase a acabar a história.
 184 J: Eu portei-me bem na história.
 185 E: Muito bem.
 186 DJ: E a galinha não conseguia entrar no buraco.
 187 ER: E a galinha não conseguia entrar no buraco/ sim senhor.
 188 J: Porque ela era muito gorda.
 189 ER: E já disseram que a serpente mostrou os dentes// certo?
 190 TC: sim.
 191 ER: E os outros irmãos o que é que fizeram para salvar o frango?
 192 MR: o papagaio disse...
 193 T: <INT> disse que era um ladrão//E depois o menino pensava que era um policia.
 194 D: Exatamente.
 195 DJ: Disse assim/ disse que era um ladrão e que vou-te prender na prisão.
 196 ER: Exatamente// E o menino como é que ficou?/ Ficou muito...
 197 DJ: Com medo.
 198 ER: ficou com medo e...
 199 DJ: fugiu.

210 ER: Então e agora querem saber quem é que eu conheci este fim de semana?
 211 J: Quem o Tagarela?
 212 E: Manuel! Ora senta bem.
 213 ER: Quem é que será que eu terei conhecido no fim de semana?
 214 TO: A galinha.
 215 ER: A galinha? Será que foi a galinha?
 216 DJ: Naao!
 217 J: Ou foi o pass... o pássaro?
 218 ER: qual pássaro?
 219 J: O papagaio!
 220 DJ: Ou foi o crocodilo.
 221 ER: O papagaio// O J acertou//E querem saber o que é que ele me disse?
 222 DJ: Papagaio.

236 ER: Eu fui ao meu mail no fim de semana/ e o que é que eu encontrei?// Um mail dele!/ E então/ele enviou-me a fotografia dele porque ele não pode vir cá já/ porque anda a viajar// Mas mais tarde/ ele prometeu-me que viria cá//Querem conhecê-lo?
 237 TC: Sim.
 238 ER: Aqui está o Tagarela (mostra a fotografia do papagaio).
 239 J: Ah!/ Já vi esse! /Já vi esse/ já vi isso/ na outra sala!
 240 ER: Achas?
 241 J: Sim!/ Já vi mesmo.
 242 E: Era parecido/desculpa// Era do Mozart/ Era o Papagueno e a Papaguena.
 243 ER: Este é igual?//Este não pode ser igual.
 244 E: Este não é igual.
 245 EC: Este é o Tagarela/ aquele era o Papagueno.
 246 ER: Este chama-se Tagarela//E então/eu fui ao meu mail e o que é que encontrei? //Um papagaio-mail dele//Querem ouvir o que é que ele nos disse?
 247 J: <INT e diz rápido> sim/sim/ sim.
 248 TC: <baixinho> Sim. <O F já não está a prestar atenção ao que está a ser dito/ está deitado no puf>

249 <Inicia-se a gravação do papagaio>
 250 <O F levanta-se de imediato>
 251 <Várias crianças dão gargalhadas ao ouvirem a voz dele pela primeira vez e não ouvem o que a voz do papagaio diz)>
 252 ER: Olhem/ouviram o que o Tagarela disse?
 253 TC: Não.
 254 CRS: Outra vez!
 255 ER: Agora temos de fazer silêncio para perceber o que ele diz.
 256 E: eu percebi que ele gosta muito de viajar.
 257 J: eu também percebi isso.
 258 EC: Pois/mas temos de ouvir o resto.
 259 <Ouvem novamente a gravação>
 260 <soltam-se alguns risos>
 261 F: É o pateta! / É o Pateta!
 262 DJ: Ele disse desenho!
 263 ER: O que é que ele pediu?
 264 CRS: um desenho!
 265 ER: um desenho... sobre o quê?
 266 CRS: Da família.
 267 ER: Sobre a história que estivemos a ouvir/Sobre a história da sua família.
 268 I: Queremos ouvir outra vez.
 269 F: Outra veezz!
 270 D: Outra vez? / Mas têm de estar em silêncio!
 271 L: Não estava a ver.
 272 E: Não estavas a ver? / Não é a ver/ é a ouvir.
 273 ER: E ele disse-me outra coisa! // Disse que à tarde/ na hora do almoço quando eu for almoçar/ vai-me enviar outro mail.
 274 J: Mas ele não tem computador!
 275 ER: Tem/ tem! // Claro que tem computador.
 276 E: Quê? /Eles agora/os papagaios já têm! //Isso era antigamente!
 277 ER: Olha J/ mesmo que não tivesse existem computadores na biblioteca/ nos cafés...
 278 J: Mas é a pagar!

279 ER: É a pagar/ mas ele tem dinheiro!

282 <Inicia-se a gravação e as crianças param>

283 J: <alguém fala enquanto a gravação está a decorrer> deixa ouvir!

284 ER: <pede que respondam ao papagaio> pode ser ou não?

285 TC: Sim!

286 T: Ele disse que gostava muito de passear e falar!

287 DJ: E da Cristiana.

288 J: Eu gostava de ir à França.

289 ER: Boa.

290 E: Olha/ não sei se é os países onde ele foi!

Sessão II

301 JY: <levanta a raquete mas está um pouco distraído>

302 <O MC não participa>

351 ER: [...] vou ter que chamar o papagaio?

352 TC: Sim.

353 MC: Sim/sim/sim <levanta-se da cadeira e pula>

354 [...] < o papagaio despede-se>.

355 TC: Até amanhã.

356 J: Adoramos as tuas visitas.

357 ER: Ok// Eu vou-lhe dizer/eu vou-lhe dizer e pode ser que ele amanhã diga mais qualquer coisa.

358 I: Mas amanhã eu não posso vir cá.

359 ER: Não podes vir cá amanhã?

360 I: Não.

361 E: Pois/ela amanhã tem uma consulta/mas

362 ER: <INT> Eu vou-lhe dizer.

363 E: <diz à estagiária> pergunte-lhes que eles gostariam que ele viesse cá um dia.

364 ER: <acena com a cabeça> olha/ digam-me uma coisa/ vocês gostavam que ele viesse cá um dia?

365 CRS: <baixinho> sim.

366 ER: BEM, SE NÃO quiserem ele não vem.
367 J: <grita> Sim.
368 TC: sim.
369 ER: Ok, eu hoje vou-lhe enviar um papagaio-mail para ele marcar na sua agenda para vir cá.
370 JO: Fixe.

Sessão III

371 ER: Olhem/vocês ontem estiveram a utilizar estas raquetes <mostra a raquete> não foi?
372 CRS: Sim.
373 ER: Porque é que utilizaram uma raquete destas e não uma outra?
374 J: Pa... pa.... Para baixar e pa bater para cima/porque ahm para mudar ahm... as línguas.
375 ER: E qual é a forma desta raquete? <as crianças olham com atenção>
376 M: Uma bola
377 E: Não
378 CRS: Um ovo
379 J e MC: E um pau!
380 ER: E um pau. <as crianças ouvem com atenção> Eu ontem não vos expliquei que este... que estes eram os ovos da galinha//Perceberam? <grande parte do grupo acena afirmativamente com a cabeça> Mas isto tem realmente o formato do ovo da galinha// Agora...
381 J: <INT> A...que é azul.
382 E: J fala baixo.
383 ER: Exatamente//De que cor eram os ovos da galinha?
384 CRS: Amarelos
385 A: Vermelho
386 ER: Muitas cores
387 M: <IND> Verdes.
388 J: Cor-de-rosa.
389 ER: Muitas cores.
390 I: <admirada> Cor de rosa?
391 J: Sim.

392 ER: E sabem...
 393 C: Havia um.
 394 ER: Muitas cores// E sabem porque é que/ uhm os ovos eram coloridos?/ <as crianças ouvem com atenção> Podiam ser todos iguais como os ovos da galinha...
 395 J: <levanta o dedo> Porque eram de outros animais.
 396 ER: Porque eram de outros animais/também.../MAS porque... Estamos/ ontem estivemos a falar sobre o quê?
 397 <SIL>

 398 <as crianças estão a conversar enquanto a ER vai colocar a gravação>
 399 <ouve-se a gravação do papagaio>
 400 MR: < vira-se para trás ao ouvir o som do papagaio>
 401 CRS: <espreitam para as colunas ao ouvirem o som do papagaio>
 402 <durante a gravação todas as crianças estão caladas a ouvirem o desafio lançado pelo papagaio>
 403 Picas Tagarela: [...] Estão preparados?
 404 TC: Sim
 405 CRS: <riem>
 406 Picas Tagarela: Mesmo?
 407 TC: <baixinho> sim
 408 Picas Tagarela: Então bora lá

 409 ER: é preciso ouvir outra vez o desafio do papagaio?
 410 CRS: Sim.
 411 <algumas crianças estão distraídas>
 412 <a ER põe o som do papagaio a dar>
 413 TC: <param o que estavam a fazer e ouvem com atenção o papagaio>
 414 A e J: <comentam o que o papagaio diz>
 415 [...]
 416 Picas Tagarela: Estão preparados?
 417 TC: Sim.
 418 ER: Então bora lá. Vamos ouvir.

419 [...]

623 <ouvem a onomatopeia do cão em francês>

624 CRS: tentam reproduzir.

625 DJ: <continua a tentar reproduzir o som>

626 E: Oh DJ!

627 <DJ cala-se>

628 <ouvem a onomatopeia do cão em crioulo>

629 ER: conseguiram perceber... o som que foi feito é igual ao que fazemos?

630 TC: Não.

631 ER: [...] qual era o animal?

632 TC: Cão.

633 T: Era o cão este som.

634 ER: [...] Era o...

635 TC: cão.

636 ER: O cão// conseguiram perceber em que língua é que ele falou primeiro/e depois a seguir/ e

637 T: <INT> Inglês!

638 ER: Vamos ouvir outra vez/ que eu ajudo-vos?

639 J: Vai ser inglês.

640 TO: <diz alto> Em português

641 [...]

638 <Ouvem a onomatopeia do galo em mandarim>

639 ER: E aqui? <questiona em que língua está a onomatopeia escutada>

640 T: Chinês!

641 ER: Muito bem Tiago

642 T: À primeira!

643 J: Como é que ele sabia?

686 ER: chiu <a estagiária não dá importância ao que dizem para que cumpram a regra do dedo no ar>

687 ER: É dedos no ar.
 688 J: Eu já estava com o dedo no ar
 689 ER: <INT> Chiu/ M
 690 J: Eu já estava com o dedo há muito tempo.
 691 ER: <olha para o M>
 692 M: Espanhol
 693 ER: Não// Não temos espanhol// diz J
 694 J: uhm/uhm/ brasileiro
 695 <o A mantém o dedo no ar>
 696 ER: A!
 697 A: Chinês.
 698 ER: Não// MCA!
 699 MCA: Espanhol
 700 ER: Não/Diz DJ
 701 J: Inglês?
 702 ER: Fran...
 703 CRS: cês!
 704 J: yeh! Fui eu que disse.
 705 ER: Agora vamos ouvir o seguinte/ agora já não pode ser francês/pois não?// já saiu
 706 <ouvem a onomatopeia da ovelha em inglês>
 707 T: <diz rapidamente> Crioulo!
 708 ER: Chiu.
 709 CRS: <Têm o dedo no ar>
 710 ER: <escolhe dizendo baixo> MR.
 711 CRS: <desiludidas por não serem elas> oh.
 712 J: Eu estou com o dedo no ar.

 718 ER: Agora vamos ouvir o que vem a seguir.
 719 <algumas crianças ainda mantêm o dedo no ar>
 720 T: Nunca mais falo.
 721 <ouvem a onomatopeia da ovelha em mandarim>

722 CRS: <levantam os dedos>
 723 ER: E esta?
 724 T: <diz sem ER lhe dizer para falar> francês!
 725 J: <faz um gesto de desânimo com o corpo> oh.

 813 ER: Sim// E gostaram de ouvir as outras línguas dos animais?
 814 TC: Sim.
 815 MR: <diz rapidamente e alegremente> Vem o papagaio Picas!

 818 ER: Então/ como vocês disseram/ de manhã estivemos a ouvir as diferentes línguas dos animais// Vocês querem saber qual o nome que nós damos aos sons que reproduzimos dos animais?/ que dizemos/ por exemplo/ o cão faz au-au/
 819 C: <imita o som do cão>
 820 ER: Qual é o nome que damos a isso?/ querem saber?
 821 CRS: Sim.
 822 T: Eu sei dizer cão em inglês
 823 C: au au
 824 ER: Sim/ ouvimos o au/au/ouvimos o mee/ ouvimos o meeeee/ ouvimos em várias línguas/não foi?
 825 TC: Sim <as crianças escutam com atenção>
 826 ER: Então a esses sons que nós reproduzimos/que nós dizemos/chamam-se// o-no-ma-to-peí-as
 827 CRS: hum?
 828 E: É muito complicado
 829 CRS: <tentam repetir a palavra>
 830 E: <as crianças repetem-na> O- NO- MO-TO-PEI-AS
 831 ER: O-NO-MA-TO-PEI-AS

 834 J: Onotopeias!
 835 ER: Onomatopeias
 836 ER: Ora digam!/O...<bate uma palma>
 837 TC: O <batem uma palma>
 838 ER: NO <bate uma palma>

839 TC: NO <batem uma palma>
 840 ER: MA <bate uma palma>
 841 TC: MA <batem uma palma>
 842 ER: TO <bate uma palma>
 843 TC: TO <batem uma palma>
 844 ER: PEI <bate uma palma>
 845 TC: PEI <batem uma palma>
 846 ER: AS <bate uma palma>
 847 TC: AS <batem uma palma>
 848 ER: E se eu fizer cucuru// o que é que eu fiz?
 849 E: Uma o-no-ma-to-peí-a <as crianças imitam-na>// E se eu fizer assim/ atchim
 850 CRS: O-no-ma-to-peí-a

852 ER: Os animais/nos outros países/ os animais que o Tagarela encontrou
 853 MR: Não!// Picas Tagarela
 854 ER: <acena com a cabeça> tinham onomatopeias diferentes da nossa// porquê?
 855 J: Porque ele/ ele era... falava muito!
 SA: Era de outra língua
 856 ER: Exatamente// Então isso quer dizer que nas outras línguas/ pode haver o-no-ma-to-peí-as diferentes da nossa/certo? <as crianças ouvem com atenção>
 857 CRS: Sim

859 ER: Eu de manhã ouvi alguns meninos cantarem a música da Frozen/let it go// gostavam de ouvir outras línguas?
 860 CRS: Sim
 861 J: Era de outra língua!// Tipo espanhol
 862 I: Era inglês
 863 J: Eu já sei cantar essa canção em espanhol!
 864 ER: Então vamos ouvir a mesma canção em várias línguas?
 865 CRS: Não. Sim.
 866 J: Eu quero ouvir!// Calem-se!

885 ER: Querem saber quantas línguas existem no mundo?
886 CRS: Muitas!
887 ER: Quantas serão?
888 C: Mil!
889 J: Deixa-me cá pensar
890 T: Cem!
891 J: duzentos!
892 T: mil e nove!// dez mil!
893 ER: Não são tantas!
894 <continuam a tentar adivinhar>

Sessão IV

949 ER: O que é que ele pediu?
950 I: Um desenho
951 [...]
952 ER: Um desenho a falarmos...
953 I: as línguas
954 J: Mas eu não sei escrever línguas!
955 MCA: Eu também não
956 CRS: Eu também não.
957 [...]

969 ER: Com o português [...] vamos então fazer o desenho a falarmos várias línguas?
970 T: Mas nós não sabemos escrever!
971 ER: Mas não é para escrever/ é para desenhar
972 T: <estupefacto> desenhar línguas?
973 ER: Desenharem-se a falarem várias línguas.

Sessão V

- 974 <O F está a mexer nos livros>
975 <Ouve-se a gravação do papagaio>
976 <O F vira-se para a frente para ouvir o papagaio e sorri>
977 Picas Tagarela: [...] gostaram de ouvir a história lida pelos vossos pais?
978 CRS: Sim.
979 Picas Tagarela: Eu adoraria ter ido aí hoje//Mas esta semana passo aí/pode ser?
980 CRS: Sim.
981 Picas Tagarela: Lembram-se de terem levado uma folhinha para casa/para pintarem os ovos com as cores das línguas que a vossa família fala?
982 CRS: Sim.
983 Picas Tagarela: Então perceberam que a vossa família também fala outras línguas/certo?
984 TC: Sim.
985 [...]
986 ER: Então o que é que ele disse?/ disse que vinha cá esta semana/ foi/ ou não foi?
987 TC: Sim/
988 ER: Vocês gostavam que ele viesse cá?// Porque senão eu digo/olha papagaio/ os meninos não te querem aqui/ é melhor tu não vires
989 CRS: sim
990 ER: Querem que eu diga isso?
991 TC: Não
- 1004 ER: Quem vem fazer já esta atividade/dedos no ar
1005 CRS: <metade do grupo põe o dedo no ar> eu!
- 1048 ER: Exatamente// Querem saber quem é que vem cá hoje?
1049 J: Eu quero aprender mais coisas!
1050 ER: Querem aprender mais coisas?
1051 J: SIM

**C3.3.
respeito e
valorização**

Sessão I
Sessão II
Sessão III

- 391 ER: <aponta para a M> Existem muitas línguas// E devemos não respeitar a língua/por exemplo/ do J?
 392 <as crianças acenam negativamente com a cabeça>
 393 J: <tira o dedo da boca> Não/devemos respeitar/
 394 ER: Devemos RES-PEI-TAR// Porquê?
 395 J: Porque... porque ele assim fica triste/ se nós não respeitarmos ele fica triste.
- 421 ER: Ele não ia perceber//então o que devemos fazer sempre?
 422 J: unm/respeitar?
 423 ER: Devemos respei...
 424 J: <INT> Respeitar as línguas des todos
 425 ER: Respeitar as línguas de todos
 426 MA: Dos chineses, dos brasileiros...
 427 ER: <INT> E MAIS DO QUE ISSO
 428 DJ: Temos... ahm
 429 J: <INT> Eu já respeitei uma língua do espanhol
 430 ER: Já respeitaste a língua espanhola
 431 MI: Eu já fui a Espanha
 432 T: Eu já respeitei todas as línguas
- 475 ER: É muito importante que saibamos falar outras línguas para além da nossa/não é?
 476 CRS: Sim.
 477 SA: Porque nós temos de aprender com os outros.
 478 ER: Exatamente
 479 DJ: <INT> E também as línguas do chinês
 480 ER: E também as línguas dos chineses
 481 J: <INT> Ou podemos ir visitar uma escola dos chineses na Espanha
 482 E: O J entrou numa de portugueses/não foi?

483 ER: Exatamente
 484 E: A nossa escola é de meninos portugueses e o JY está cá
 485 J: Para aprender a falar português
 486 ER: Então devemos respeitar todas as línguas/todas as culturas/não é?
 487 DJ: Eu sei dizer uma língua
 488 J: Nós devemos respeitar todas as línguas do mundo
 489 ER: Exatamente

Sessão IV

921 ER: O que é que o papagaio disse?// Disse que devíamos respeit...
 922 J: tar as línguas.
 923 ER: Porquê?
 924 J: Porque assim dá-nos mais sorte.
 925 ER: Respeitar as línguas dá-nos mais sorte?// Olhem/pensei no JY/ o JY fala que língua?
 926 CRS: Chinês.
 927 J: Nós devíamos respeitar essa língua senão/ senão/ se nós não respeitarmos...
 928 E: <INT> Ele só fala mandarim?/ Só fala chinês?
 929 CA: Não/ Também veio para aqui falar português
 930 E: E se ele não soubesse falar português/ como é que falava contigo?
 931 J: Chinês.
 932 ER: Chinês// Vocês iam perceber?
 933 CRS: Não.
 934 ER: Então é importante que nós...
 935 E: <INT> Ele podia ir para uma escola chinesa/mas ele quis andar numa escola portuguesa
 936 [...]
 937 M: Eu sou amigo dele.
 938 ER: Exatamente.
 939 ER: Em que língua é que falas com ele?
 940 M: Português
 941 ER: E já aprendeste a falar chinês...
 942 J: <INT> eu falo/ eu falo com ele/uhm/chinês/ para ele perceber alguma coisa
 943 M: Já

944 ER: Pois
945 E: Como que tu dizes às vezes?
946 J: <imita o mandarim> eu digo JY/ <diz o nome com pronuncia chinesa> JY

Sessão V

1014 ER: Essas línguas devemos não respeitá-las e
1015 J: <INT> Devemos respeitar!
1016 ER: Devemos respeitar essas línguas e tentar conhecê-las//Porquê?
1017 J: Para aprendermos
1018 DJ: <levanta-se> para falarmos com as outras pessoas/ de outras línguas!
ER: Exatamente.
1019 A: Eu já ia dizer/DJ
1020 [...]

1021 ER: Tal como o DJ disse/ existem muitas línguas no mundo/ e que devemos tentar conhecê-las... porque DJ?
1022 DJ: Para falar com as outras pessoas doutras línguas
1023 ER: Exatamente/para falarmos com as outras pessoas de outras línguas
1024 C: Para eles perceberem!
1025 J: Para elas perceberem o que nós dizemos
1026 [...]
1027 A: Para as pessoas aprenderem com as nossas línguas/para nós aprendermos as línguas das outras pessoas
1028 ER: Exatamente

1044 ER: Não/agora está a falar o A/ exatamente/ então mas agora vai falar o A/ diz A
1045 A: Para as pessoas aprenderem a falar a nossa língua/para as outras pessoas perceberem// E para nós aprendermos a falar a língua/as línguas das pessoas
1046 ER: Exatamente. <o M tem o dedo no ar> Diz M
1047 M: Para as pessoas não ficarem tristes/ se nós/se nós/ não respeitarmos eles ficam tristes e já não falam mais connosco
1048 ER: Pois

1049 J: <INT> E é por isso que nós temos de respeitar
 1050 ER: <Acena afirmativamente com a cabeça> <o DJ tem o dedo no ar> Então fala DJ
 1051 DJ: Temos/ temos de saber para falar outras línguas/ senão as outras pessoas não percebem as outras línguas

 1048 <entra uma criança na sala>
 1049 ER: <diz ao A que está com o dedo no ar> Não te esqueças do que vais dizer
 1050 DJ: Quero falar!
 1051 [...]

1052 A: Nós temos de tratar muito bem as pessoas/senão as pessoas nunca mais falam connosco e// depois/ nós também não// nós devemos falar com as pessoas senão as pessoas não respondem
 1053 ER: Exatamente//

1060 ER: Quem é que vem cá hoje?
 1061 A: A minha mãe
 1062 ER: A mãe do A// Vem falar que língua?
 1063 A: Crioulo
 [...]

1077 ER: E quem é que vem mais?
 1078 C: A mãe do António
 1079 T: A mãe da R
 1080 ER: A mãe da R/ A mãe do JY// Então quando eles vierem o que devemos fazer?
 DJ: Respeitar
 1081 ER: Respeitar o quê?
 1082 CRS: Respeitar as línguas
 1083 J: As línguas de todos os países
 1084 T: Nós dissemos ao mesmo tempo
 1085 J: Porque se eles não respondem/ nós também não respondemos//